



# **Den Übergang vom Kindergarten zur Grundschule gestalten – Bildungsarbeit im Kindergarten als Basis schulischen Erfolges**

Fachpolitischer Diskurs

Lebensort Kindertageseinrichtung: Bilden – Erziehen – Fördern

**Dokumentation der Veranstaltungen des Jahres 2003**



Sozialpädagogisches Institut NRW  
Zentrale wissenschaftliche Einrichtung der  
Fachhochschule Köln



Ministerium für  
Schule, Jugend und  
Kinder  
des Landes  
Nordrhein-Westfalen



## Der „Fachpolitische Diskurs“

Seit Februar 2000 führt das Sozialpädagogische Institut NRW (SPI) im Auftrag des für Tageseinrichtungen für Kinder zuständigen Landesministeriums (Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit; ab 01.11.2002 das Ministerium für Schule, Jugend und Kinder) den „Fachpolitischen Diskurs“ für die Tageseinrichtungen für Kinder in Nordrhein-Westfalen durch.

Der „Fachpolitische Diskurs“ hat sich zu einem wirklichen Instrument entwickelt, um die im Bereich Tageseinrichtungen für Kinder involvierten Fachleute und Interessengruppen zum Gespräch einzuladen und ihre Impulse für die Weiterentwicklung des Systems der Kinderbetreuung in NRW zu sammeln. Rund 1500 Fachkolleginnen und -kollegen haben sich an den bisher zwölf Veranstaltungen beteiligt.

Durch die Streuung der Teilnehmenden in Trägerschaft und Funktion wurden vielfältige pädagogisch-fachliche und fachpolitische Diskussionen auf verschiedenen Ebenen ausgelöst, die sich in den Niederschriften aus den Workshops, in Stellungnahmen von Verbandsvertretern, in Fachzeitschriften und auch in den Gesprächen vor Ort, bei den Trägern, Eltern und Einrichtungen niederschlugen.

Mit den fünf Veranstaltungen des Jahres 2003 (6. Workshop in Köln; vier Regionale Workshops in Bielefeld, Dortmund, Köln und Düsseldorf) wurde das Gespräch intensiviert und der fachliche Diskurs fortgesetzt in der Begleitung des beschleunigten Veränderungsprozesses, in den Tageseinrichtungen für Kinder und Grundschule eingetreten sind. In den kommenden Jahren stehen weitere tiefgreifende Maßnahmen an, um Erziehung und Bildung zeit- und kindgemäß umzugestalten. Möge diese Dokumentation des „Fachpolitischen Diskurses“ des Jahres 2003 zur Verbreiterung und Intensivierung des fachlichen Austausches beitragen.

# Inhaltsverzeichnis

## **6. Workshop am 27. März 2003 in Köln**

Grußwort <i>Prof. Dr. Joachim Metzner</i> <i>Rektor der Fachhochschule Köln</i>	<b>Seite....5</b>
Den Übergang vom Kindergarten zur Grundschule gestalten – Bildungsarbeit im Kindergarten als Basis schulischen Erfolgs <i>Ute Schäfer</i> <i>Ministerin für Schule, Jugend und Kinder</i> <i>des Landes Nordrhein-Westfalen</i>	<b>Seite....7</b>
Bildung vor der Schule oder für die Schule ? <i>Prof. Dr. Gerd E. Schäfer</i> <i>Universität Köln</i>	<b>Seite....12</b>
Zur Kooperation von Kindergarten und Grundschule <i>Dr. Rainer Strätz</i> <i>SPI, Fachhochschule Köln</i>	<b>Seite....17</b>
Aspekte der Sprachförderung und der interkulturellen Erziehung bei Migrationskindern beim Übergang vom Kindergarten zur Grundschule <i>Prof. Dr. Georg Auernheimer</i> <i>Universität Köln</i>	<b>Seite....21</b>

Die Intentionen des Schulfähigkeitsprofils <i>Dr. Werner Küching</i> <i>Schulberatung Essen</i>	<b>Seite....24</b>
Zusammenfassung der Plenumsdiskussion	<b>Seite....26</b>
<b>Regionale Workshops</b> <b>am 09. April 2003 in Bielefeld</b> <b>am 15. Mai 2003 in Dortmund</b> <b>am 13. Juni 2003 in Köln</b> <b>am 03. Juli 2003 in Düsseldorf</b>	
Fachpolitischer Diskurs 2003 zur Bildungsvereinbarung <i>Bernt-Michael Breuksch</i> <i>Ministerium für Schule, Jugend und Kinder</i> <i>des Landes Nordrhein-Westfalen</i>	<b>Seite....28</b>
Die „Bildungsvereinbarung NRW“: Bildungsarbeit auf neuen Grundlagen <i>Dr. Rainer Strätz</i> <i>SPI, Fachhochschule Köln</i>	<b>Seite....31</b>
Die Diskussion der Regionalen Workshops	<b>Seite....36</b>
Materialien	<b>Seite....41</b>
Impressum	<b>Seite....42</b>

# Grußwort

*Prof. Dr. Joachim Metzner*  
*Rektor der Fachhochschule Köln*

Sehr geehrte Frau Ministerin Schäfer,  
verehrte Gäste, meine Damen und Herren,

zum „Fachpolitischen Diskurs“ über das Thema „Den Übergang vom Kindergarten zur Grundschule gestalten – Bildungsarbeit im Kindergarten als Basis schulischen Erfolgs“ darf ich Sie als Rektor der Fachhochschule Köln herzlich willkommen heißen. Ich freue mich über das große Interesse, das diese Tagung gefunden hat, und danke dem Veranstalter, also dem Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW, und allen, die für das Zustandekommen und den Verlauf dieser Tagung Sorge getragen haben und noch tragen werden.

Mit der Thematik dieser Tagung begeben Sie sich auf ein ebenso wichtiges wie schwieriges Terrain. Die Ausgestaltung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule stellt für den eigenständigen Bildungsauftrag des Kindergartens sicherlich eine Herausforderung dar. Der Wunsch nach einer stärkeren Instrumentalisierung des Bildungsbegriffs und der konkreten Bildungsarbeit im Kindergarten im Hinblick auf schulische Leistungsfähigkeit ist im PISA-Zeitalter groß. Auf der anderen Seite verlieren trotz der unleugbaren Zusammenhänge zwischen frühkindlichem, vorschulischem und schulischem Lernen die Erkenntnisse der modernen Erziehungswissenschaft und Entwicklungspsychologie nicht ihre Gültigkeit. Und die besagen nun einmal, dass Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsfindung des Menschen nur gelingen, wenn unverstellte Erfahrungsräume und ganzheitliche Angebote zur Wirklichkeitserschließung existieren, die über die Kanalisierung curricularen Lernens hinausgehen. Sie werden heute also nach einer Balance, einem schwer zu haltenden Gleichgewicht suchen müssen. Wie können Kinder in einer vom Kindergarten mitgestalteten offenen, nicht ver-schulten Kultur des Wachsens persönliche Lernhaltungen, Lernstrategien erwerben, eine Disposition erhalten, die ihnen späteres schulisches Lernen erleichtert und einen sinnvollen Übergang in den Primarbereich sichert?

Sie, sehr geehrte Frau Ministerin, haben sich die Suche nach einer konkreten Antwort auf diese Frage zur wichtigen Aufgabe gemacht. Und eine wichtige Aufgabe existiert hier ganz sicher auch ohne die Anstöße aus PISA – und anderen Debatten. Übergänge sind nun einmal das pädagogische Problem schlechthin, das brauche ich Ihnen, meine Damen und Herren, wahrlich nicht zu erklären. Erziehen heißt: Übergänge ermöglichen, vorbereiten, gestalten. Und da sich menschliche Entwicklung eben nicht zeitenthoben im luftleeren Raum abspielt, muss ständig neu über diese Schnittstellenproblematik nachgedacht werden.

Ich bin auch sicher, dass der eigenständige Bildungsauftrag des Kindergartens, der für ihre Arbeit so wichtig ist, nicht darunter leiden muss. Denn woraus ergibt sich denn der Bildungsauftrag einer Institution: dass sie auf diese Weise ein festes Fundament bieten kann, als solide Starttrampe in die nächste Entwicklungsphase und den nächsten Lernraum.

Eine Antwort auf die heute hier gestellte Frage ist aber nicht nur für die Schule von großer Bedeutung. Auch in unseren Hochschulen machen wir sehr schwierige Erfahrungen in eben jenen Kompetenzbereichen, die durch frühkindliche und elementare Lernprozesse grundgelegt werden. Wir sehen uns immer wieder heftigen Vorwürfen ausgesetzt, im Studium würde viel zu wenig Wert gelegt auf die Einübung oder Vermittlung von sozialen oder kommunikativen Kompetenzen einerseits, von eigenständiger Lernfähigkeit andererseits. Die Hochschulen sehen sich hier aber fast auf verlorenem Posten. Denn der genuine Ort für die Herausbildung von Schlüsselkompetenzen ist neben der Familie ganz sicher der Lebensort Kindertageseinrichtung. Wir können eigentlich nur einen Raum, ein Klima bereitstellen, in dem sich bereits vorhandene Dispositionen entfalten können. Deshalb sind auch wir von einer erfolgreichen Bildungsarbeit auf Ihrer Ebene abhängig und schauen gespannt auf Ihren Diskussionsprozess.

Dass dieser „Fachpolitische Diskurs“ in der Fachhochschule Köln stattfindet, hat seinen guten Grund, der vielleicht nicht allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern bekannt ist. Das Sozialpädagogische Institut NRW, das bislang dem vormaligen Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes NRW zugeordnet war, ist seit November letzten Jahres eine „Zentrale wissenschaftliche Einrichtung der Fachhochschule Köln“. Damit ist es aufgabengerecht und effizient verortet worden, und ich bin sicher, dass der institutionelle Rahmen einer Hochschule für angewandte Wissenschaft der Arbeit des Instituts förderlich sein wird. Die bisherigen Aktivitäten des Sozialpädagogischen Instituts passen ideal zum Aufgabenspektrum unserer Hochschule, und umgekehrt wird das Zusammenwirken des Instituts mit dieser Hochschule der Arbeit neue Impulse geben.

Mit diesem „Fachpolitischen Diskurs“ bildet die Fachhochschule Köln erstmals den Rahmen für eine Tagung von Landesregierung und SPI. Dass bei dieser Gelegenheit die Politik, Wissenschaftler mehrerer Hochschulen und zahlreiche Fachleute aus der Praxis zusammenkommen, um über eine entscheidende Neufokussierung der Bildungsdiskussion in unserem Land und deren praktische Auswirkungen zu sprechen, ist ein sehr gutes Startsignal auch für unsere zukünftige Arbeit im pädagogischen Bereich. Ich wünsche Ihnen, dass Sie einen interessanten Tag bei uns erleben und diese Tagung Ihnen wichtige neue Erkenntnisse bringt.



# Den Übergang vom Kindergarten zur Grundschule gestalten

*Ute Schäfer*

*Ministerin für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen*

Den Übergang vom Kindergarten zur Grundschule gestalten – Bildungsarbeit im Kindergarten als Basis schulischen Erfolgs

Sehr geehrte Damen und Herren,

ich begrüße Sie ganz herzlich hier in Köln zu einer weiteren Fachveranstaltung im Rahmen des „Fachpolitischen Diskurses“, der ja bereits seit einigen Jahren unter einem sehr programmatischen Namen läuft: „Lebensort Kindertageseinrichtung: Bilden – Erziehen – Fördern“.

Ganz besonders begrüße ich die weiteren Referenten für den heutigen Tag: Prof. Dr. Gerd Schäfer, Dr. Rainer Strätz, Prof. Dr. Georg Auernheimer und Dr. Werner Küching.

Ich freue mich, dass die Einladung auf so großes Interesse gestoßen ist. Die Bildungspolitik ist ja in ganz Deutschland wieder zu einem Diskussionsthema geworden. Die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA haben dazu ebenso beigetragen wie die Erkenntnis, dass Bildung in unserem hoch entwickelten Land zum wichtigsten Rohstoff geworden ist.

Wie Sie alle wissen, haben wir im internationalen Vergleich bescheiden bekommen, dass wir die Leistungspotenziale unserer Schülerinnen und Schüler nicht genügend zur Entfaltung bringen, dass die Migrantenförderung im internationalen Vergleich zu wenig Erfolg hat und dass die Koppelung von sozialer Herkunft und Schulerfolg viel zu eng ist.

Und das betrifft nicht nur die schulische Bildung.

Wir haben lange Zeit ein falsches Verständnis von der Bedeutung frühkindlicher Lernprozesse gehabt. Heute wissen wir, dass die Grundlagen für erfolgreiches Lernen schon vor der Einschulung gelegt werden, im Elternhaus und im Kindergarten.

Die Bildungsarbeit im Kindergarten als Basis für den schulischen Erfolg ist also ein ganz zentraler Aspekt, wenn wir darüber nachdenken, wie unsere Kinder besser starten können.

## **1.**

### **Bildungsförderung ist eine wichtige Aufgabe der Tageseinrichtungen**

Wir müssen also das Bildungssystem verändern und neu justieren.

Um Missverständnisse zu vermeiden: Niemand macht die Kindergärten für das schlechte Abschneiden der Schülerinnen und Schüler bei den Schulleistungen verantwortlich! Aber wenn Kinder erfolgreich starten sollen, dann müssen wir im Kindergarten ansetzen und schon dort bessere Grundlagen für die Bildungskarriere legen.

Bildung von Anfang an ist entscheidend für den gesamten weiteren Lebensweg. Der Kindergarten hat dabei die große Chance, als eine familienergänzende und manchmal wohl auch familienausgleichende Einrichtung gemeinsam mit den Eltern und anderen Erziehungsberechtigten für den guten Start in einen kontinuierlichen Bildungs- und Erziehungsprozess zu sorgen.

Der Kindergarten hat schon jetzt einen eigenständigen Bildungsauftrag. Dieser Auftrag wird aber noch sehr unterschiedlich verstanden und wahrgenommen. Deshalb wollen wir – gemeinsam mit den Trägern – zu einer Qualifizierung der Bildungsarbeit kommen. Zur Zeit berät die Steuerungsgruppe zum GTK den Entwurf einer Bildungsvereinbarung. Er wird dann auch noch mit den Eltern-, Familien- und Erzieherinnenverbänden diskutiert. Ziel ist es dabei, den eigenständigen Bildungs- und Erziehungsauftrag des Gesetzes über Tageseinrichtungen für Kinder zu präzisieren und verbindlicher zu machen. Wir versprechen uns davon eine Stärkung und Systematisierung der Bildungsprozesse in den Tageseinrichtungen.

Dabei umfasst der Begriff „Bildung“ nicht nur die Aneignung von Wissen und Fertigkeiten. Vielmehr geht es darum, Kinder in allen Entwicklungsbereichen zu begleiten und zu fördern, einschließlich der Entwicklung von Selbstbewusstsein und Eigenständigkeit.

Bestandteil der Vereinbarung soll auch sein, dass jede Tageseinrichtung ein eigenes träger- und einrichtungsspezifisches Bildungskonzept entwirft. Dieses Bildungskonzept soll sich auf einen offenen Bildungsplan stützen, der Anlage zur Bildungsvereinbarung wird und Anregungen für die Bildungsarbeit in der Einrichtung gibt.

Herr Prof. Dr. Schäfer und Herr Dr. Strätz werden Ihnen nachher noch Einzelheiten dazu erläutern.

## **2.**

### **Sprachkenntnisse als unverzichtbare Voraussetzungen für den schulischen Erfolg**

Erfolgreiche Bildung ist bei uns ohne ausreichende deutsche Sprachkenntnisse schon bei der Einschulung undenkbar. Sprache ist eine Schlüsselkompetenz, die für das weitere Aufwachsen von grundlegender Bedeutung ist. Dies lehrt uns PISA, dies lehren uns aber auch die Erfahrungen unserer Lehrerinnen und Lehrer. Das ist nicht nur, aber überwiegend ein Problem, das Kinder aus Einwandererfamilien betrifft.

Sprache darf deshalb nicht isoliert, sondern muss im Kontext interkultureller Erziehung vermittelt werden.

Der Abbau von Sprachbarrieren hat sich zu einer wesentlichen Aufgabe der Tageseinrichtungen entwickelt. Weil der Spracherwerbsförderung eine zentrale Bedeutung zukommt, haben der Landtag und die Landesregierung NRW die Förderung der Sprachkompetenz bei Kindern zum Schwerpunkt nordrhein-westfälischer Landespolitik – als Bestandteil einer umfassenden Integrationspolitik – gemacht.



Die wichtigsten Maßnahmen der Landesregierung hierbei sind:

- die Verdopplung der Mittel für gezielte Sprachförderangebote,
- die Entwicklung der Sprachförderrichtlinie,
- die Durchführung von Fachveranstaltungen und Workshops,
- die Entwicklung qualifizierter Materialien in Zusammenarbeit mit dem SPI.

Unser Ziel ist es, mit der Erhöhung der Mittel auf 5 Mio. Euro in diesem Jahr die überaus große Anfrage an Sprachförderangeboten zu bedienen und so in NRW flächendeckend Angebote für die Kinder auszubauen, die ein Jahr vor der Einschulung stehen. Viele Einrichtungen mit einem hohen Anteil an Kindern mit Sprachförderbedarf brauchen diese Unterstützung dringend. So schnell wie möglich wollen wir in Nordrhein-Westfalen den Bedarf an Sprachförderangeboten für alle Jahrgänge flächendeckend gewährleisten. Nur so können die Bildungschancen der Kinder mit Sprachdefiziten nachhaltig verbessert werden.

Bei den Anstrengungen der Kindergärten geht es nicht nur um bloße Sprachförderung im Form von Sprachunterricht. Sprachförderung muss in einem umfassenden Sinne verstanden und praktiziert werden. Sie muss im Gesamtkontext der pädagogischen Arbeit stehen und konzeptionell eingebunden sein.

Ziel einer solchen Pädagogik ist:

- ein gemeinsames Leben von Kindern aus allen Herkunftsländern zu ermöglichen,
- ihre Handlungskompetenzen zu erweitern und über das Miteinander in der Gruppe Hemmnisse zu überwinden. Die Kinder sollen befähigt werden, sich im Alltag zu orientieren, sich mit der sozialen Realität auseinander zu setzen und die gesellschaftlichen Angebote gleichberechtigt wahrzunehmen.

Inzwischen haben wir überall eine Sensibilisierung für die Thematik der Sprachförderung im Elementarbereich erreicht. Viele Einrichtungen entwickeln dazu mit einem hohen pädagogischen Engagement tragfähige Konzepte und Handlungsansätze. Hier sind wir in NRW schon sehr weit, und dafür danke ich allen, die dabei mitgeholfen haben.

Gezielte Sprachförderung setzt aber auch bessere analytische Fähigkeiten voraus. Nur wer den Sprachstand eines Kindes richtig beurteilen und einordnen kann, ist auch in der Lage, gezielte Förderinstrumente zu empfehlen. Hierzu wird es am 19. Mai eine große Fachtagung der Stadt Dortmund in Zusammenarbeit mit meinem Haus geben, auf der die Erfassung des Sprachstandes und das damit verbundene Förderkonzept im Mittelpunkt stehen. Ich bin sicher, dass wir in NRW den richtigen Weg eingeschlagen haben, um Sprachbarrieren abzubauen und Bildungschancen zu verbessern.

### 3.

#### **Den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule meistern**

Schon 1988 haben das damalige Kultusministerium und das damalige Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales gemeinsam formuliert: „Der Kindergarten fördert gemäß seinem Bildungsauftrag in enger Zusammenarbeit mit dem Elternhaus alle Fähigkeiten der Kinder, die grundlegend für ihre weitere Entwicklung sind und damit auch zur Schulfähigkeit führen.“

Gute Kindergartenarbeit führt zur Schulfähigkeit, das gilt heute erst recht. Insbesondere die Kinder im letzten Jahr vor der Einschulung bedürfen einer intensiven Vorbereitung auf schulisches Lernen. Dies bedeutet nicht, dass der Kindergarten zur Vor-Schule werden soll. Es geht nicht um eine Verschulung des Kindergartens. Es geht aber sehr wohl um die Einleitung und die Sicherung eines kontinuierlichen Bildungsprozesses für das Kind. Es geht um die Gemeinsamkeiten und um eine Verzahnung der Bildungsarbeit von Elementar- und Primarbereich. Es geht um einen gelingenden Übergang vom Kindergarten zur Grundschule.

Dazu gehören:

- das Anknüpfen an die Erfahrungen des Kindes,
- die Begleitung der Selbstlernprozesse,
- die individuelle Förderung,
- das forschende, handlungsbezogene und ganzheitliche Lernen.

In den Kontext des besseren Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule gehört auch das von uns so genannte „Schulfähigkeitsprofil“, das seit letztem Jahr in meinem Hause erarbeitet wird. Das Schulfähigkeitsprofil wird kein Schuleignungstest, an Hand dessen Einschulungshindernisse bei Kindern festgestellt werden können. Es wird vielmehr eine Handreichung für alle werden, die an der Erziehung und Bildung eines Kindes beteiligt sind.

Diese Handreichung

- geht davon aus, dass Schulfähigkeit die gemeinsame Entwicklungsaufgabe von Elementar- und Primarbereich ist,
- beschreibt konkret die für schulisches Lernen erforderlichen Voraussetzungen und stellt sie systematisch zusammen
- und gibt Hinweise auf frühzeitige Übungsformen bzw. notwendige Fördermaßnahmen.

Damit ist sie eine ergänzende Komponente des Bildungsplanes.

Das Schulfähigkeitsprofil nimmt also das in den Blick, was für das schulische Lernen von Bedeutung ist.

Dabei möchte ich nochmals deutlich machen:

Die kindlichen Erlebnis- und Ausdrucksformen im Spiel machen im Kindergarten den Kern des pädagogischen Geschehens aus. Also klar gesagt: Kinder sollen zukünftig nicht bereits im Kindergarten Schreiben und Rechnen lernen! Aber die Grundlagen dafür, die kann man dort gezielter vermitteln.

Selbstverständlich gibt es Unterschiede in der Pädagogik der Kindertageseinrichtungen und in der Schulpädagogik. In der Pädagogik der Kindertageseinrichtungen geht es primär darum, den Anspruch auf Förderung nach § 1 Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) zu erfüllen. Also das Kind vor allem in seiner Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen und es fähig zu machen, sich selbst in dieser Gesellschaft zu erkennen, und sich auch soziale und kulturelle Grundkompetenzen anzueignen etc. Schule hat den Auftrag, darüber hinaus konkret definierte Lerninhalte zu vermitteln und bestimmte Lernziele zu erreichen.

#### 4.

##### **Der Elementarbereich und der Primarbereich müssen sich stärker aufeinander beziehen**

Ich möchte Ihnen noch vier weitere Bausteine für den kontinuierlichen Bildungsprozess und die Annäherung von Elementar- und Primarbereich nennen:

- Ab dem nächsten Schuljahr wird es im vierten Lebensjahr des Kindes eine Informationsveranstaltung mit den Eltern geben. Bei diesem Gespräch werden die Leiterinnen und Leiter der Tageseinrichtungen für Kinder und der Grundschulen gemeinsam über vorschulische Fördermöglichkeiten und den richtigen Zeitpunkt für die Einschulung informieren und die Eltern beraten.
- Ebenfalls erstmalig im Schuljahr 2003/04 wird die Anmeldung der Schulkinder für das darauf folgende Schuljahr vorgezogen. Sie erfolgt künftig bereits bald nach Beginn des Schuljahres für das darauf folgende Schuljahr. Bei Bedarf kann den Eltern so eine Empfehlung für die vorschulische Förderung gegeben werden.
- Bereits bei der Anmeldung zur Grundschule stellt die Schule den Sprachstand des Kindes fest; Kinder mit unzureichenden Deutschkenntnissen sollen verpflichtet werden können, an vorschulischen Sprachfördermaßnahmen teilzunehmen – sofern diese vor Ort angeboten werden.
- Zurückstellungen vom Schulbesuch wird es künftig nur noch in gesundheitlich begründeten Ausnahmefällen geben. Dies ist für mich ein weiterer Schritt, das tatsächliche Einschulungsalter zu senken.

- Wir führen eine neugestaltete Schuleingangsphase ein. So möchten wir mit Beginn des Schuljahres 2005/2006 die Möglichkeiten der Grundschule verbessern, alle Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrem Leistungsstand individuell zu fördern. Schnell lernende Kinder können durch die neue Schuleingangsphase den Bildungsweg in kürzerer Zeit durchlaufen. Langsamer lernende Schülerinnen und Schüler können die Schuleingangsphase in drei Jahren durchlaufen und erhalten eine besondere Förderung zum Ausgleich ihrer ungünstigeren Lernvoraussetzungen.
- Diese Maßnahmen wollen wir mit dem Schulrechtsänderungsgesetz 2003 jetzt auf den Weg bringen. Ich gehe davon aus, dass nach der intensiven Diskussion des Referentenentwurfs im Rahmen der Verbändeanhörung der Landtag das Gesetz noch vor der Sommerpause verabschieden kann.

Sehr geehrte Damen und Herren,

Kinder stehen in einer beständigen Bildungsentwicklung, die mit der Geburt beginnt. Wir haben die gemeinsame Verantwortung, die Entwicklungspotenziale der Kinder so früh wie möglich zu fördern und zu unterstützen. Dies ist eine große Herausforderung, der wir uns stellen müssen. Ich bin sicher, wir haben in unseren Tageseinrichtungen ein gute Basis dafür.

Vielen Dank.

# Bildung vor der Schule oder für die Schule?

*Prof. Dr. Gerd E. Schäfer  
Universität Köln*

## **Standards verbessern, eine Antwort auf PISA?**

Um Lern- oder Bildungsmodelle zu entwickeln muss man eine Vorstellung davon haben, wie Bildung entsteht.

Die bisherige Antwort auf diese Frage besteht hauptsächlich darin, Standards zu schaffen, die verbindlich erreicht werden sollen. Das Land NRW hat sich an der Nationalen Qualitätsinitiative beteiligt, um verbindliche Qualitäts-Standards für die Zeit der Grundschule und vor der Schule zu schaffen. Ein Kriterienkatalog für solche Standards im Bereich Kindertagesstätte liegt inzwischen vor. Sprachförderung scheint im wesentlichen dadurch bewältigt, dass man Sprachstände möglichst umfassend eruiert. Fthenakis sucht nach verbindlichen Standards für kindliche Lernleistungen vom dritten bis zum 10. Lebensjahr. Damit ist die Vorstellung verbunden, dass man daraus dann auch unmittelbar wüsste, wie man in Kindergarten oder Schule lernt oder wie man Sprachverständnis fördern bzw. Sprachdefizite ausgleichen kann.

Natürlich hat die Pädagogik lange genug versäumt zu überprüfen, ob sie auch erreicht, was sie verspricht. Das hat Bernfeld bereits vor fast 80 Jahren zynisch konstatiert: „Denn die Pädagogik hält nicht, was man sich von ihr verspricht. Sie gibt keine klaren, eindeutigen, konkreten Anweisungen, ihre Mittel sind selten wirklich erfolgssicher, ihre Prognose oft falsch, nie gewiß, immer in eine späte, unabsehbare Zukunft weisend.“

Aber was berechtigt zu der Auffassung, dass die standardmäßige Überprüfung von Qualität, sprachlichem Vermögen oder auf vielerlei anderen Gebieten die tatsächlichen Leistungen der Kinder verbessert? Wir verbessern die Diagnoseinstrumente für die finale Leistungserfassung, das ist ja nicht unwichtig, aber was folgt daraus für die Förderung? Man hat allenfalls ein Defizit festgestellt. Doch was macht man mit dieser Feststellung? Käme irgendeiner bei Mercedes oder Ferrari auf die Idee, Autos bei einem Rennen dadurch schneller zu machen, dass man die Messtechnik am Ziel verbessert? Man erfährt dadurch allenfalls, dass das eine oder andere Auto schneller sein müsste. Damit es aber schneller wird, genügt es nicht, bei der Technik alles beim Alten zu lassen und lediglich den Druck auf die Fahrer zu erhöhen. Aber genau das tut man in der

gegenwärtigen, öffentlich geführten Bildungsdiskussion. Man will die Anforderungen überschaubarer machen, lässt alles andere wie es war und erhöht lediglich den Druck auf Erzieherinnen, Lehrerinnen, Eltern und Schüler. Als erhöhter Druck sind die Ergebnisse der PISA-Studie inzwischen in allen bildungsrelevanten Bereichen unserer Gesellschaft angekommen.

Jürgen Kluge beschreibt in seiner Analyse der „Bildungsmisere“ eine wichtige Erfahrung aus seiner Beratertätigkeit für die Automobilindustrie: „Vernünftig ist es, in die Entwicklung eines guten Fahrzeugs zu investieren; unvernünftig ist es, bei der späteren Fertigung und beim Kundendienst vermeidbare Fehler der Entwicklung für viel Geld korrigieren zu müssen“. Doch im Bildungssystem investiert man vor allem in die Zielanalyse der Fehler und Defizite, unterlässt es jedoch, in noch höherem Maße in die Entwicklung neuer Konzepte für das Bildungsfahrzeug zu investieren, die für die Zukunft tragfähig sind. Der nationale Kriterienkatalog interessiert sich nicht einmal für das, was in Kindertagesstätten konzeptuell gemacht wird, glaubt Qualität überprüfen zu können, ohne dabei etwas über die Konzepte wissen zu wollen. Fthenakis sammelt in aller Eile Konzepte aus aller Welt. Importe sollen den so jäh aufgedeckten Mangel ganz schnell überdecken – und dabei prüft man nicht, unter welchen Voraussetzungen diese Importe entwickelt wurden und arbeiten. Vor allem wird so getan, als könnte man neue Konzepte einfach in unser System, in die Menschen, die bisher hier gearbeitet haben „implementieren“. Man könnte überlegen, ganz schnell das Konzept der Reggiopädagogik – laut Unesco die beste Vorschulpädagogik weltweit – einzuführen. Wenn man aber den Geist dieser Pädagogik nicht erfasst, wenn man nicht begreift, was man in der eigenen Erziehungseinstellung verändern muss, um nach diesem Konzept zu arbeiten, dann helfen auch alle konzeptuellen Nachahmungen nichts. Sie helfen auch nichts, wenn man nicht die Bedingungen übernimmt, unter denen ein solches Konzept erfolgreich arbeitet. Zudem, wir haben in Deutschland eine Reihe von konzeptuellen Ansätzen, die erfolgreiche Bildungsarbeit in der frühen Kindheit möglich machen würden, wenn man die Voraussetzungen für ihre erfolgreiche Umsetzung in breitem Ausmaß schaffen würde. Doch scheinen auch hier die Propheten im eigenen Land nichts zu gelten.

### **Bildung von Anfang an denken**

Wenn ich von Bildung in der frühen Kindheit spreche, dann muss ich eine Vorstellung davon haben, was man darunter verstehen könnte und wie sich Bildung von Lernen unterscheidet. Ich habe einen ganz einfachen Vorschlag für ein Bildungsverständnis, der sich für Kinder und Erwachsene gleichermaßen eignet:

1. Genau so wenig, wie wir aus unserer Geschichte aussteigen können, können wir aus unserer Bildung aussteigen.
2. Zur Bildung gehören alle Wahrnehmungs-, Erlebnis-, Erfahrungs-, Handlungs-, Denk- und Wissensbereiche, die wir im Umgang mit innerer und äußerer Wirklichkeit tatsächlich nutzen. Bildung ist das Ergebnis der Geschichte unseres Austausches mit unserer Umwelt, beginnend mit der Geburt und endend mit dem Tod.
3. Bildung ist das Wissen und Können, das so grundlegend in uns verankert ist, dass es die Art und Weise ist, wie wir denken und handeln. Bildung ergibt sich aus einer besonders vertieften Lernerfahrung. Bildung ist daher mehr als Lernen, erfordert eine besondere Qualität des Lernens, eine Qualität, die es möglich macht, dass dieses Wissen und Können zum Werkzeug für die weitere Lebenserfahrung wird.

Es sind zuerst die aller kleinsten Kinder, die sich ab der Geburt die Werkzeuge für ihre Lebenserfahrung schaffen müssen und sie müssen diese Aufgabe lösen, ohne dass ihnen jemand erklären kann, wie man das macht. Kinder haben bereits eine mindestens dreijährige Bildungserfahrung hinter sich, wo ihnen – mangels Sprachverständnis – noch niemand die Welt erklären konnte. In dieser Zeit – und in einem bestimmten Umfang auch lebenslang – erwirbt das Kind sein Können und Wissen allein aus den Erfahrungen, die es selbst im Alltag macht. Kinder müssen von Anfang an herausbekommen, was das bedeutet, was da so um sie herum geschieht. Sie müssen dies herausbekommen, weil sie sich sonst an diesem Geschehen nicht beteiligen, weil sie nicht darauf antworten, weil sie sich darin nicht orientieren könnten. Konkret, auch der Säugling an der Mutterbrust muss eine „Idee“ davon entwickeln, was diese Erfahrung für ihn bedeutet. Er ist für diese Deutung ganz auf seine eigenen Erfahrungen angewiesen. Aus der Neurobiologie wissen wir, dass die kleinen Kinder diese Aufgabe dadurch bewältigen, dass sie ihre Erfahrungen mit Hilfe ihrer Emotionen bewerten: Ist etwas angenehm, dann wenden sie sich dem zu; im umgekehrten Fall werden sie dies zu vermeiden trachten.

Bereits Säuglinge sind also – mit Hilfe ihrer Emotionen – Sinnsucher und notgedrungen auch Sinnfinder. Auf ihre Weise haben sie schon viel Welterfahrung gesammelt, bevor jemand kommt, der ihnen etwas von der Welt erzählt. Um sie zu gewinnen sind sie auf ihre sinnlichen Erfahrungen angewiesen und darauf, was man mit diesen Sinneserfahrungen alles erfassen kann. Die ersten drei Lebensjahre dienen daher zunächst einmal der Bildung der Sinneserfahrungen – der Körpersinne, der Fernsinne und der emotionalen Wahrnehmung – und dem, was man damit „denken“ kann. Daraus entwickeln Kinder zunächst ein eher szenisch-handelndes Verständnis von sich und ihrer Umwelt (das ist mehr als sensomotorische Intelligenz bei Piaget). Zunehmend wird dieses Verständnis aus konkret in Handlungen erfahrenen Episoden (man kann es daher auch episodische Erfahrung nennen; vgl. Nelson) in inneren Szenen und Bildern repräsentiert, mit welchen sich die Vorstellungswelt füllt. Fantasie und Spiel sind die Bildungsprozesse, mit welchen die Vorstellungswelt dann auch verändert, umgestaltet und neu zusammengesetzt werden kann. Damit wird ein wesentlicher Schritt in Richtung problemlösenden Denkens gemacht.

Dass sie schon einiges von der Welt kennen, ermöglicht ihnen dann auch, die Sprache zu lernen. Um zu verstehen, was gesprochen wird, muss man die Situation bereits kennen, in der und über die gesprochen wird. Darum sind es die vertrautesten Phänomene der Wirklichkeit des Kindes, die als erste mit einem Wort bezeichnet werden; Kinder wissen, wer Mama ist, was man mit ihr machen kann, wie sie sich anfühlt, wie sie reagiert, wie sie aussieht usw. aus vielen tausend erlebten Szenen, die ihr Bild in der Erinnerung formen. Und das Wort Mama bekommt dadurch einen Sinn, dass diese Vorstellungen ein lebendiges Bild von ihrer Wirklichkeit im Kopf des Kindes geworden sind. So kann man seine erste Sprache nur in einem vertrauten Umfeld erlernen, weil man nur dort weiß, welche Erlebnis- und Erfahrungseinheiten gemeint sind, wenn das Wort Mama, Papa, Auto oder Wauwau auftaucht. Um in einer Sprache denken zu lernen, (das ist mehr als der „Erwerb“ von „Sprachkompetenz“) braucht man vertraute Situationen, in denen gehandelt wird, Menschen die mit einem sprechen und vor allem auch Menschen, die zuhören können. Lückenlose „Sprachstandserfassungen“ sagen uns nichts über diesen Kontext und seine Rolle beim Spracherwerb.

Wenn Kinder aber einmal in die Welt der Sprache eingetreten sind, dann ändert sich einiges: Sie können über ihre Erlebnisse und Erfahrungen reden. Man kann ihnen aber auch von den Erfahrungen anderer erzählen. Sie können sprachlogisch denken und das heißt, dass sie ihre Gedanken in eine lineare, logische Ordnung bringen müssen. So sprachlogisch geordnet kann man genauer nachdenken und überprüfen, was man gedacht hat. Über die Sprache ist das, was man denkt, dem Bewusstsein näher.

Ab dem Zeitpunkt, wo Kinder sprechen können, gibt es nun zwei unterschiedliche Lernprozesse:

1. Ein Lernen aus eigenen Erfahrungen heraus, aus dem, was man wahrgenommen, geordnet, in Bilder gefasst und schließlich in Sprache übersetzt hat;
2. ein Lernen als Übernahme von dem, was einem erzählt wird.

Letzteres geht schneller, weil es einige Schritte auslöst: Man muss nicht selbst wahrnehmen und über seine Wahrnehmungen nachdenken, sondern bekommt die Gedanken bereits logisch geordnet geliefert. Aber es taucht auch ein Problem auf: Man kann Erfahrungen in Sprache fassen, aber man kann Mitgeteiltes nicht umgekehrt unmittelbar in Erfahrung verwandeln. Das bedeutet, Erfahrungen, die einem Kind mitgeteilt wurden, sind dadurch noch lange nicht Erfahrungen des Kindes geworden. Vielleicht weiß damit das Kind etwas. Um derart Mitgeteiltes begreifen, in seiner Bedeutung einschätzen oder gar realistisch überprüfen zu können, muss man reale Erfahrungen haben, vor deren Hintergrund man das Mitgeteilte einordnen kann. Jeder muss dies tun, der z. B. einen Urlaubsprospekt liest: Um den Wirklichkeitsgehalt des Prospektes zu erfassen, muss man einiges an Urlaubs- und touristischen Reiseerfahrungen haben, sonst fällt man auf Wörter und Bilder herein. Ab dem Eintritt in die Sprache taucht im Bildungsprozess also das Problem auf: Wie viel reale Erfahrungen braucht ein Kind, um Erfahrungen, die ihm über die Sprache vermittelt werden, richtig verstehen, einschätzen und deuten zu können?

Ich halte fest: Ab der Sprachentwicklung ist unser Wissen und Können doppelt kodiert: Einmal in Form von szenisch-bildlichen Mustern, zum anderen in sprachlichen Mustern. Nun ist unser alltägliches Bildungsverständnis aber völlig auf das eingestellt, was man als Bildungsgüter in unserer Kultur kennt und was man daher durch Mitteilung weitergeben kann. Das ist auch die Grundlage des schulischen Bildungsverständnisses. Bereitet man Kinder nur auf die Schule vor, dann übersieht man den Bereich der nicht sprachlich kodierten Bildungsprozesse. Damit ignoriert man auch die Formen der Bildung, die aus eigenen Erfahrungen vor Ort entstehen. Das hat Auswirkungen auf die Fähigkeit, neu auftretende Probleme zu lösen, für die man noch keine Theorie hat, sondern erst eine finden muss.



Kinder brauchen also für ihren Bildungsprozess nicht nur das, was andere in unserer Kultur sich schon ausgedacht haben, sondern auch die Fähigkeit, einen neuen Blick auf neue oder alte Probleme zu werfen, damit sie lösbar werden. Die Bildung einer differenzierten Wahrnehmungsfähigkeit, ein Geist, der seine Umwelt immer wieder mit neuen Augen sieht, ein Vorstellungsvermögen, das diese Wahrnehmungswelt neu zusammensetzt, Fantasie, die sich neue Szenarien ausdenkt, das gehört genauso zu einem produktiven problemlösenden Denken, wie ein wacher Verstand, analytisches Denkvermögen und logisch-prüfendes Denken.

Eine der wichtigsten Thesen der neueren Neurobiologie besagt, dass unsere Hirne die Denkfähigkeiten entwickeln, die in einem bestimmten Umfeld gebraucht werden und diejenigen sich zurückbilden, die keine soziale Resonanz finden. Man muss sich einmal ausdenken, was es bedeutet, dass Kinder als Finder und Erfinder auf die Welt kommen, ihnen dann aber ein Bildungssystem – ab dem dritten Lebensjahr, wenn das wahr würde, was Fthenakis sich ausdenkt – abverlangt, hauptsächlich das zu tun, was die Gesellschaft verbindlich erwartet und dabei die Sinnesfähigkeiten, Vorstellungswelten und erfinderischen Gedanken der Kinder immer weniger zu Wort kommen lässt. Wie können wir von solchen auf Rezeptivität getunten Hirnen verlangen, plötzlich – weil PISA will – wieder neugierig, selbständig, geist- und lustvoll neue Problemmüsse zu knacken?

### **Vorschläge für eine Bildungsvereinbarung**

Kinder besitzen von Geburt an Fähigkeiten, mit denen sie – in einem eingeschränkten Rahmen, den die Erwachsenen für sie frei halten – ihre Welt um sich herum „erforschen“, um herauszubekommen, was das alles für sie bedeutet. Es ist wichtig, dass diese Neugier, dieses forschende Lernen als ein Bildungspotenzial des Kindes erkannt, anerkannt und weiter gefördert wird.

Die Selbstbildungs-Potenziale geben nur die Bereiche an, die durch kindliche Bildungsprozesse angesprochen werden können und auch sollten. Sie lassen es offen, wie weit die individuellen Möglichkeiten in diesem Bereich entwickelt werden können. Sie geben auch nicht vor, zu welchen Entwicklungszeitpunkten welche Leistungen erbracht werden sollten. Dadurch unterscheiden sie sich von einem mehr oder weniger normativ angelegten Entwicklungsmodell.

Diesen Bildungspotenzialen stehen die Bildungsbereiche gegenüber, die einerseits unsere Kultur als wichtig ansieht, andererseits eine wichtige Herausforderung für den kindlichen Bildungsprozess im Sinne der vorangegangenen Überlegungen sind. Dabei muss festgehalten werden, – Kluge hat dies an vielen Stellen ausgeführt – dass auch unsere gesellschaftliche Entwicklung ein solches Bildungsverständnis notwendig macht.

Es werden vier wesentliche Bildungsbereiche festgehalten:

1. Bildung des Körpers und der Bewegung
2. Bildung der Sinne, der Vorstellungswelt und der Fantasie
3. Bildung der Sprache und des Sprechens; darunter fällt auch die Bildung in einer zweiten Sprache
4. Bildung im Bereich Natur und Kultur, wobei Kinder erst den Unterschied dieser beiden Bereich kennen lernen müssen.

Aber Bildungsprozesse ergeben sich nicht einfach dadurch, dass man Selbstbildungs-Potenziale mit bestimmten Bildungsbereichen zusammenbringt. Die Qualität der Unterstützung dieser Potenziale und Prozesse durch die Erwachsenen darf nicht vernachlässigt werden. Sie muss prinzipiell dafür sorgen, dass Selbstbildungsprozesse unterstützt und weiter getrieben werden und nicht durch das Tun der Erwachsenen unterdrückt oder behindert werden.

Der offene Bildungsplan nennt deshalb pädagogische Grundorientierungen:

1. Berücksichtigung der subjektiven Weltsicht des Kindes
2. Lebensweltorientierung und Orientierung am Alltag der Kinder
3. vorbereitete Umgebung
4. beobachtende Wahrnehmung der Kinder und Verständigung mit ihnen

5. Partnerschaftlichkeit und Partizipation
6. Berücksichtigung der Möglichkeiten der Selbstregulierung der Kinder
7. Umgang mit individueller, geschlechtlicher, sozialer und kultureller Differenz
8. Berücksichtigung des regionalen Umfeldes, Angebots und Bedarfs

Bildungsbereich, Selbstbildungspotenziale und förderliche Grundeinstellungen der Erwachsenen werden konkret innerhalb einzelner Bildungsaufgaben verwirklicht. Ob Selbstbildungs-Potenziale eingesetzt, Selbstbildungsprozesse tatsächlich gefördert werden, erweist sich erst in der konkreten Durchführung von Bildungsaufgaben. Auf dem Papier sind die vorgenannten Absichten nicht umzusetzen. Deshalb beginnt die Unterstützung kindlicher Selbstbildungsprozesse nicht nur mit einer beobachtenden Wahrnehmung der Kinder, sondern sie endet auch mit der Frage, was ist davon in konkreten Aufgabenstellungen tatsächlich eingeflossen.

#### Zusammenfassung

Bildungspotenziale der Kinder:

1. Wahrnehmungsfähigkeiten
2. Abstimmung und sozialer Austausch
3. Erforschung der Welt mit Neugier, Vorstellung und Fantasie
4. Entwurf von Bildern und Theorien von der Welt
5. Denken dieser Bilder mit sprachlichen oder naturwissenschaftlich-mathematischen Mitteln

#### **Vor der Schule für die Schule**

1. Nicht nur von den Erwartungen der Schule her denken
2. Die nicht sprachlich kodierten Bildungsprozesse für das produktive Problemlösen weiter fördern
3. Die Erfahrungswelt der Kinder nicht vorzeitig festlegen
4. Frühkindliche Bildung gleicht einem Wasserlauf, der sich entweder immer tiefer in ein Bett eingräbt, oder sich auf verschiedene Arme verteilt

Die derzeitige Bildungspolitik fällt die Entscheidung darüber, ob der frühkindliche Bildungsbereich als Bildung von Anfang verstanden wird und das bedeutet, dass die Breite episodischer oder szenisch kodierter Bildungsprozesse und der sprachlich kodierten Bildungsprozesse gleichermaßen in den Mittelpunkt der Bildungsarbeit gerückt werden. Vorschulische Bildungsprozesse und schulische Bildungsprozesse müssen aufeinander aufbauen. Der Übergang zur Grundschule kann dann nicht einfach von den Erwartungen her diktiert werden, welche die Schule stellt. Wichtige frühkindliche Bildungsprozesse blieben dabei auf der Strecke, weil Schule zunehmend die nicht sprachlich kodierten Bildungsprozesse vernachlässigt. Das ist aus meiner Sicht auch ein Problem der Schule hinsichtlich unterschiedlicher Begabungsstrukturen und soziokultureller Differenzen.

Wenn man bedenkt, dass das, was Kinder in den ersten sechs Lebensjahren tun, denken und erfahren, nicht nur ihren Kopf füllt, sondern zum Werkzeug ihrer weiteren Lebenserfahrung wird, dann ist die gesamte Zeit vor der Schule eine Zeit des Lernen-Lernens, also der Bildung im eingangs erwähnten Sinn; dann entscheidet der institutionelle Bildungsweg unserer Kinder aber auch darüber, mit welchen Werkzeugen Kinder ihre Welt- und Lebenserfahrung denken dürfen und denken müssen; dann sollten wir aber auch die Zeit nutzen, den Kindern eine ausreichende Zeit zu gewähren, in der sie ihre Instrumente der Welterfahrung differenzieren und ausprobieren können. Das bedeutet, dass ein wenig Vorverlegung von Schuleintritt, Vorschuljahre oder spezifische Defizittrainings keine Antwort auf die Bildungszeit „Frühe Kindheit“ sind. Was davor bereits individuell oder soziokulturell tief eingebahnt ist, kann so leicht nicht wieder überwunden werden. Solchermaßen produzierte Defizite wieder auszugleichen kann keine Grundlage für ein Bildungsverständnis bilden. Solche Defizite in den (frühen) Bildungsprozessen aber schulisch weiter zu tradieren, macht sie zu Defiziten einer ganzen Gesellschaft. Ein großes Problem besteht dann darin: Wer einmal so groß geworden ist, merkt selbst oft nicht mehr, was ihm vorenthalten wurde, findet das völlig selbstverständlich und ruft vielleicht auch noch: Das hat mir auch nichts geschadet. Vor solchen Menschen in der Bildungspolitik möge unser Nachwuchs verschont bleiben.

# Zur Kooperation von Kindergarten und Grundschule

*Dr. Rainer Strütz*  
*SPI, Fachhochschule Köln*

Erlauben Sie mir einige Sätze zum Thema „Kooperation von Kindergarten und Grundschule“. Damit kann nur Zusammenarbeit auf gleicher Augenhöhe gemeint sein, die den Kindergarten nicht als Zulieferbetrieb missversteht.

Ich glaube, dass die Chancen für eine intensivere gleichberechtigte Kooperation besonders groß sind, wenn wir erstens prüfen, inwieweit Kindergarten und Grundschule ihrer pädagogischen Arbeit dasselbe Bild vom Kind und dieselbe Auffassung von kindlichen Bildungsprozessen zu Grunde legen. Ich denke, dass die Auffassungen, die Prof. Schäfer gerade skizziert hat, eine gemeinsame Grundlage sein können.

Zweitens sollten wir fragen, inwieweit Kindergarten und Grundschule von denselben Bildungszielen ausgehen (auch wenn diese alters- und institutionenspezifisch ausdifferenziert werden). Für die Grundschule sind diese Fragen auch deshalb aktuell und dringlich, weil sie vor dem einschneidenden Übergang zu einem anderen Modell, nämlich der „Offenen Ganztagsgrundschule“, steht und sich in diesem Zusammenhang die Fragen nach einem integrierten und qualitativ hochwertigen Konzept von Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder im Grundschulalter neu stellen werden.

Eine sehr brauchbare aktuelle Definition von Bildung stammt vom „Forum Bildung“, einer Gruppe, die – bereits vor PISA – Empfehlungen zu einer Reform des deutschen Bildungssystems entwickelt hat:

„Bildung zielt gleichzeitig auf

1. die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit,
2. die Teilhabe an der Gesellschaft,
3. die Vorbereitung auf künftige Lebensabschnitte.“

Der erste Punkt beschreibt den alten Humboldt und sein Bildungsideal: Die unverwechselbare Persönlichkeit mit all ihren Fähigkeiten, Interessen und Einstellungen. Bildungsarbeit in diesem Sinn bedeutet Förderung auf allen Gebieten und will verhindern, dass Menschen zwar „als Originale“ geboren werden, aber „als Kopien“ sterben.

*Thea Sprey-Wessing bezieht sich hier auf Arno Gruen: Der Verlust des Mitgefühls. Über die Politik der Gleichgültigkeit (München 1997).*

Der zweite Punkt betrifft die Staatsbürgerin und den Staatsbürger von morgen. Die Formulierung eigener Standpunkte, die Vertretung eigener Interessen, die Respektierung von Mehrheitsentscheidungen, der Schutz von Minderheiten, die Übernahme von Verantwortung – all das ist in einem guten Kindergarten tägliche Praxis.

Nur einmal angenommen, ein Maßstab für den Wert einer Gesellschaft wäre die Art, wie sie mit den Schwachen umgeht: Solche Werte können sich im Kindergarten entwickeln und in der Grundschule weiter gepflegt werden.

Und schließlich bedeutet Bildung auch – aber eben nur „auch“ – die Vorbereitung auf künftige Lebens- und Lernabschnitte.

Eine andere, sehr eingängige Definition:

„Altfränkisch knapper gesagt: Gebildet wäre dann, wer zugleich tugendhaft und lebensstüchtig ist, auch wenn er dies nicht in literarischem Stil auszudrücken vermag. Lebensstüchtigkeit allein genügt nicht, dazu erweisen sich viel zu viele Lumpen als nur allzu tüchtig; und Tugend ohne Tüchtigkeit ist es, die jene Lumpen gerade so erfolgreich sein lässt.“

*(Hubert Markl, ehemaliger Präsident der Max-Planck-Gesellschaft, in: Der Spiegel 32/2002, S.62f)*

Diesen gebildeten Menschen können wir uns gut auch als Kind vorstellen: Ein Kind, das größtmögliche Selbstständigkeit und Eigeninitiative entwickelt, Verantwortung übernimmt, sich an Regeln hält, sich aber auch nicht die Butter vom Brot nehmen lässt.

Natürlich geht es in der Bildung und Erziehung auch um Werte – nicht um solche, die wir predigen, sondern um solche, die wir den Kindern glaubhaft vorleben.

Was macht „Lebensstüchtigkeit“ aus? Wissensvermittlung reicht selbstverständlich nicht. Ein wichtiger Aspekt ist die von PISA hervorgehobene „Problemlösekompetenz“ mit mindestens den beiden Aspekten „Kreativität“ und „Beharrlichkeit“.

Leitlinie der Bildungsarbeit ist im Hinblick auf Lernprozesse immer das lebenskompetente Kind mit:

- dem Wissen (nicht nur schulisch unmittelbar relevantem, sondern breitem Wissen in Bezug auf die verschiedensten sachlichen und sozialen Zusammenhänge, einschließlich der Fähigkeit, sich selbständig Wissen zu beschaffen, Informationen zu bewerten und auszuwählen),
- den Kompetenzen (z. B. in den Bereichen Motorik, Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit, logisch-mathematische sowie technische Kompetenzen, psychosoziale Kompetenzen wie Kooperations-, Partizipations- und Mediationsfähigkeit),
- den Dispositionen (z. B. der Bereitschaft, sich auf neue Erfahrungen einzulassen und sich neuen Herausforderungen zu stellen, Kreativität, die Fähigkeit und Bereitschaft, sich realistische Ziele zu setzen und beharrlich zu verfolgen, der Bereitschaft, aus Erfahrung zu lernen) und
- den Einstellungen (positives Selbstbild, Selbstvertrauen, prosoziale Einstellung), die es ihm ermöglichen werden, sein Leben „in die eigenen Hände“ zu nehmen und im Rahmen seines Entwicklungsstandes handlungsfähig und sozial verantwortlich zu gestalten.

Lilian Katz, von der dieses Modell einer „Lernpyramide“ stammt, weist uns übrigens darauf hin, dass die beiden unteren Ebenen entscheidend sind: Wenn ein Kind nicht die notwendigen Bereitschaften und Einstellungen entwickelt hat oder wenn sie nicht weiter gefördert werden, dann wird es wenig neues Wissen und wenig neue Kompetenzen erwerben.

## **Sind solche Überlegungen für Kindergarten und Grundschule gleichermaßen von Belang?**

„Für die Bildung der Kinder ist nicht die Menge des vermittelten Wissens wichtig, sondern die Qualität der Aneignung und die unmittelbare Sinnhaftigkeit der Lernaktivitäten.“

Wie wird zum Beispiel dieser Satz – dass es nicht auf die Menge des vermittelten Wissens ankommt – in der Grundschule diskutiert?

Oh - Entschuldigung: Er stammt aus der Grundschule.

Zumindest auf der sogenannten „programmatischen“ Ebene gibt es mehr Übereinstimmungen, als der Kindergartenpädagogik vielleicht bewusst ist.

Zwei andere Beispiele:

„Nur Lernerlebnisse, die als wichtig und als auch in der außerschulischen Welt sinnvoll und wirksam erfahren werden, hinterlassen nachhaltige Spuren im Denken und Erleben der Kinder und regen zu weiterem Lernen an.“

(*www.grundschulverband.de*)

Das obere Zitat würden wir in elementarpädagogischen Konzepten vielleicht unter das Stichwort „Lebensweltorientierung“ fassen, das untere mit dem Begriff „Individualisierung“ in Verbindung bringen:

„Lesen ... (ist) ... ein eigenaktiver Prozess der Sinnkonstruktion. Dementsprechend haben solche Umgangsweisen mit Texten eine besondere didaktische Qualität, die von einem individuellen Leserinteresse ausgehen ...“

(*www.grundschulverband.de*)

Vielleicht orientiert sich unser Bild von „der“ Grundschule noch stark an unseren eigenen Erfahrungen mit der damaligen Schule. Aber seither haben Entwicklungen stattgefunden, weitere stehen bevor. Wir – aus der Jugendhilfe – müssen unser Wissen über die Schule frisch halten.

### **Der Übergang Kindergarten-Grundschule aus der Sicht von Kindern**

Die Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule stand Ende der 70er Jahre übrigens schon einmal hoch im Kurs. Damals waren entsprechende Initiativen und Modellversuche bundesweit verbreitet, nicht nur in Nordrhein-Westfalen, sondern auch z. B. in Hessen oder in Bayern.

Zum Verhältnis von Kindergarten- und Grundschuldidaktik schrieb damals ein Grundschullektor: „Vielleicht, wenn wir Glück haben, färbt sogar jene Grundhaltung von Kindergarten-Pädagogen ab, die darauf beruht, daß Lernen nicht nur (und nicht mal zuerst!) eine Folge von Lehren ist... Für viele... im Raum der Grundschule ist nur Lippenbekenntnis, was im Kindergarten täglich versuchte Praxis ist: die Kinder selbst ihre Wege suchen lassen, kindliche Aktivität nicht kanalisieren zu wollen.“

(*Gerhard Sennlaub: Zusammenarbeit ohne Eingangsstufe. In: G. Sennlaub et al.: Schule-Eltern-Kindergarten: Praktizierte Kooperation. Düsseldorf 1979, S.8-17*)

Heute haben wir sicher mehr Chancen, auf Gemeinsamkeiten aufzubauen. Und auf dieser Grundlage können wir uns ohne große Schwierigkeiten praktischen Fragen zuwenden wie der Gestaltung des Übergangs aus Sicht der Kinder und der Zusammenarbeit der Fachkräfte in Kindergarten und Grundschule:

Was die Gestaltung des Übergangs betraf, machte damals das Schlagwort „gleitender Übergang“ die Runde, wogegen Gisela Hundertmarck als prominente Vertreterin des Kindergartens vehement protestierte: „Kinder sind bitter enttäuscht, wenn Schule nur die Fortsetzung des Kindergartens mit anderen Mitteln ist.“

(*Gisela Hundertmarck: Schuleintritt als Beginn eines neuen Abschnitts im Bildungsgang des Kindes. In: Sennlaub et al., a.a.O., S. 105f*)

Statt einen „gleitenden“ Übergang anzustreben, sollten wir uns besser einen sicheren Übergang zum Ziel setzen, der mögliche Ängste der Kinder berücksichtigt und ihnen die Schule vertraut macht, bevor sie startet. Das betrifft die Räume, die Lehrkräfte und den Tagesablauf.

„Entscheidend ist ... ein dem Sechsjährigen gemäßer, das Kind nicht ängstiger, klarer, durchsichtiger Beginn des Schülerseins,“

*(I. Lichtenstein-Rother, zitiert nach Hundertmarck in Sennlaub et al., S. 196)*

Auch für Kinder gilt (wie für Eltern) das Janusgesicht jedes Übergangs: Interesse und Aufmerksamkeit einerseits, Unsicherheiten und Befürchtungen andererseits.

### **Die Zusammenarbeit von Lehrer/innen und Erzieher/innen**

Bissig formuliert, läuft die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule derzeit in aller Regel auf der Basis persönlicher Bekanntschaften.

Aber solche Grundlagen sind nicht sicher genug.

Wir brauchen verlässliche, tragfähige Strukturen, die regelmäßig genutzt werden – und zwar in beide Richtungen.

Die laufende Qualitätsdebatte zeigt unter anderem: Auch wenn wir Niemandem den guten Willen absprechen, müssen Strukturen her, die sicherstellen, dass das, was passieren soll, auch tatsächlich passiert.

Gespräche über Bildungsziele betreffen einerseits allgemeine Bildungsziele, die für alle Schulen und alle Kindergärten Geltung haben,

andererseits aber auch die spezifischen Schwerpunktsetzungen einer bestimmten Schule bzw. eines bestimmten Kindergartens.

So wichtig die Kenntnis von Konzepten und Papieren ist: Entscheidende Voraussetzung für eine gelingende Kooperation ist es, den beruflichen Alltag der jeweils anderen Seite zu kennen. Hospitationen müssen daher über „Besuche“ hinausgehen.

Dabei müssen nicht sofort alle Lehrkräfte und alle Erzieherinnen einbezogen werden; den Anfang könnten einzelne Personen machen, die dann ggf. auch als Multiplikatoren wirken.

Auf dieser Grundlage fällt auch die gemeinsame Beratung von Eltern leichter.

Eltern müssen frühzeitig angesprochen und erreicht werden, nicht erst kurz vor dem Anmelde-termin ihres Kindes, Schule und Kindergarten müssen dabei „mit einer Stimme sprechen“, sollten sichtbar machen, dass sie eine gemeinsame Linie verfolgen. Die typische Reaktion von Eltern wird sonst sein: „Wenn sich schon die Fachleute nicht einig sind, was kann ich von denen dann erwarten?“

Das heißt: Schule und Kindergarten vereinbaren ein Konzept zur Gestaltung des Übergangs von Kindern in die Schule, das unter anderem einschließt:

gemeinsam gestaltete und durchgeführte Informationsveranstaltungen für Eltern, bei denen mindestens die drei folgenden Themen angesprochen werden:

- „Wie bereitet der Kindergarten auf die Schule vor?“
- „Wie gestaltet die Schule die Schuleingangsphase?“,
- „Was ist bei der Wahl des Einschulungszeitpunktes zu bedenken?“  
(ggf. einschließlich gemeinsamer Beratung von einzelnen Eltern)

In einer intensiveren, partnerschaftlichen Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule stecken viele Chancen für Kinder und Familien.

Wir sollten sie nutzen.



# Aspekte der Sprachförderung und der interkulturellen Erziehung bei Migrationskindern

*Prof. Dr. Georg Auernheimer*  
*Universität Köln*

Aspekte der Sprachförderung und der interkulturellen Erziehung  
bei Migrationskindern beim Übergang vom Kindergarten zur Grundschule

Ich konzentriere mich auf die Sprachförderung bei Migrationskindern am „Lebensort Kindertageseinrichtung“ und auf Aspekte der interkulturellen Erziehung.

An den Anfang möchte ich fünf Thesen stellen:

Erstens:

Wenn Kindergärten die Aufgabe haben, den Übergang zur Schule zu erleichtern, dann müssen sie die Kinder soweit mit der deutschen Sprache vertraut machen, dass die Schulsprache Deutsch für sie den Status einer Fremdsprache verliert.

Zweitens:

muss ich jedoch ein großes „Aber“ anfügen: Sprachförderung im Vorschulalter muss eingebettet sein in einen quasi „natürlichen“ Kontext. „Natürlich“ meint, nicht herausgelöst aus kindgerechten Handlungszusammenhängen, aus den Sozial- und Sachbezügen, die sich im Alltag einer Einrichtung ergeben bzw. arrangiert werden. Deshalb ist eine vorschulische Sprachförderung nach schulischem Muster, also in Lehrgangsform entwickelt, wenig erfolgversprechend. Ein kompensatorischer „Sprachunterricht“ kann nach Leist „nicht nachhaltig Abhilfe schaffen“ (Leist, Anja, *Sprachförderung im Elementarbereich*, in: Bredel/Günther/Klotz/Ossner/Siebert-Ott (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache*, 2. Teilband, Paderborn 2003, S.673-683: hier S.676). Nach meiner Kenntnis sollen bisherige Fördermittel häufig für Maßnahmen dieser Art missbraucht worden sein. Die Tendenz dazu entspringt der Neigung von Bildungsinstitutionen, solche Probleme durch Aufgabendelegation zu lösen. Solch eine fragwürdige Arbeitsteilung ist mir speziell aus dem Schulbereich vertraut. Auf keinen Fall darf die Tendenz dazu durch die Art der Mittelvergabe oder die deklarierte Zwecksetzung begünstigt werden.

Drittens:

sollte bei der Förderung der Zweitsprache Deutsch nach Möglichkeit an die jeweilige Familiensprache angeknüpft werden. In der wissenschaftlichen Diskussion besteht weitgehende Übereinstimmung darüber, dass die Lernenden die Chance haben sollten, Bezüge zwischen den Sprachsystemen herzustellen, um auf ihrer Erstsprache aufzubauen. Das kann – je nach den institutionellen Voraussetzungen – in recht unterschiedlichem Ausmaß geschehen.

Viertens:

muss die Förderung der Zweitsprache, wenn sie erfolgreich sein soll, von einer Atmosphäre der „Anerkennung von Andersheit“ getragen sein, vor allem auch um die Eltern für eine aktive Unterstützung zu gewinnen. Es darf nicht die Botschaft herüberkommen, salopp formuliert: Jetzt wollen wir doch mal sehen, ob wir euch nicht endlich Deutsch beibringen und euch integrationsbereit machen können.

Fünftens:

Auch bei den Kindern im Kindergarten sollte nicht der Eindruck entstehen oder verfestigt werden, dass die, die noch nicht oder nicht so gut Deutsch sprechen, nur Defizite haben. Deren besondere Fähigkeiten und kulturelle Ressourcen müssen im Sinn interkultureller Erziehung sichtbar werden. Auch dies spricht für die Einbeziehung der Herkunfts- oder Familiensprachen. Die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit muss ein Bildungsziel sein.

Im Kindergarten bietet der m. W. allgemein anerkannte Situationsansatz die beste Voraussetzung für eine ganzheitliche Sprachförderung. „Motorische, taktile, auditive und visuelle Fähigkeiten und deren effektive Zusammenwirkung stellen (also) die Basis für Sprachrezeption und -produktion dar“ (Leist 2003, S.677, Hervorh. der Vf.). Es geht also darum, eine „sprachanregende Umwelt“ mit vielen Sprachanlässen zu schaffen. Spielerische Rituale, Rollenspiele, Puppenspiele dienen zum Beispiel dazu.

Gerade mit Blick auf die Migranteneltern möchte ich eine Aufgabenstellung für den Kindergarten unterstreichen, die im Entwurf der Bildungsvereinbarung NRW formuliert ist, nämlich die Übergänge zu erleichtern – darunter verstehe ich den Übergang von der Familie zum Kindergarten und vom Kindergarten zur Schule – durch Beratung und Anleitung der Eltern. Zum Beispiel in der Frage, wie erhöhe ich die sprachliche Kompetenz meines Kindes über die umgangssprachliche Kommunikation hinaus durch Vorlesen, Kinderreime etc., und zwar in der dominanten Familiensprache. (Die sog. „Rucksack“- oder Stadtteil-Mütter-Projekte der RAAs bieten ein Vorbild dafür.) Generell sind nach Einschätzung von RAA-Mitarbeitern vor allem Migranteneltern „oft nicht darüber informiert, welche Bedeutung die Elementarerziehung für die motorische, emotionale und kognitive Entwicklung ihrer Kinder hat“ (Münker /Schweitzer/Vogt, „Mutti, früher hast Du nicht so mit mir gesprochen! Bist Du krank?“, in: <http://www.raa.de/download/muenker.pdf>, S.1).

Die Erzieherinnen sollten die jeweilige familiäre Sprachsituation kennen bzw. ermitteln. Sie ist heute in vielen, wenn nicht den meisten Migrationsfamilien durch Mehrsprachigkeit und Sprachwechsel gekennzeichnet. In der Kommunikation zwischen Kindern und Eltern ist die jeweilige Herkunftssprache vorherrschend, zwischen den Geschwistern Deutsch oder ein Sprachenmix.

Die Sprachförderung im Deutschen sollte, wie gesagt, soweit wie jeweils möglich, an die Erstsprache anknüpfen. Im günstigsten Fall gehören zweisprachige Erzieherinnen zum Team. Sie können mit den Kindern ihrer Sprachgruppe – in der Regel geht es um Türkisch- oder Russischsprachige – sprechen und so schon einmal eine vertraute Atmosphäre schaffen, ihnen vorlesen, allen Kindern Lieder und Kinderreime ihrer Sprache beibringen, bei der Einschätzung der sprachlichen Entwicklung der Kinder helfen etc. Sie repräsentieren außerdem Zweisprachigkeit als Normalität und machen deren Wert erfahrbar.

Auch in einem einsprachigen Team ist es aber zumindest möglich, das Sprachrepertoire um anderssprachige Kinderreime, Lieder, kurze sprachliche Formeln (z. B. Begrüßungsformeln und -rituale) zu bereichern.

Die neuere Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik belehrt uns, dass für die Sozialchancen in modernen Gesellschaften eine Kompetenz entscheidend ist, die „konzeptionelle Schriftlichkeit“ genannt wird (Siebert-Ott). Es geht um die Befähigung zur situationsunabhängigen

Verständigung, die die Beherrschung anderer sprachlicher Mittel verlangt als die face-to-face-Kommunikation, bei der man sich immer direkt auf den situativen Kontext beziehen kann. Es ist vorrangig Aufgabe der Schule, Kinder bei der Entwicklung „konzeptioneller Schriftlichkeit“ zu unterstützen. Aber der Familie und dem Kindergarten kommt auch eine wichtige Funktion insofern zu, als sie die Kinder, noch bevor diese Lesen und Schreiben lernen, mit Texten vertraut machen können und beim Vorlesen zum Beispiel ein Verstehen fördern, das über „konzeptionelle Mündlichkeit“ hinausweist.

Alle Erzieherinnen müssen ein Grundwissen über die kindliche Sprachentwicklung erwerben und ein Bewusstsein von sprachlichen Unterschieden hinsichtlich Phonetik, Syntax und Pragmatik entwickeln. Am besten machen sie durch den Erwerb einer Fremdsprache exemplarisch die Erfahrung des Sprachenlernens. Ich würde das für die Ausbildungsordnung empfehlen. Sprachförderung muss bewusst als pädagogische Aufgabe wahrgenommen werden.

Alle, vor allem aber die einsprachigen Erzieherinnen müssen sich bemühen, die Kinder sprachlich zu verstehen, ihnen „aktiv zuhören“, ihnen bei der Ausdrucksfindung helfen, ihnen Sprachvorbild sein. In vieler Hinsicht gilt es, die Unterstützung nachzuahmen, die Bezugspersonen normalerweise beim Erlernen der Erst- oder Muttersprache geben. Sehr wichtig ist eine positive emotionale Beziehung zwischen Kind und Erzieherinnen (vgl. *Leist 2003, S.680*), wenn die Zweitsprache gefühlsmäßig positiv besetzt werden soll. Für die Lernmotivation ist auch die Einbeziehung der Eltern bedeutsam. Vermutlich ist eine überschaubare Gruppengröße Voraussetzung für die geforderte individuelle Zuwendung.

Die sprachliche Entwicklung der Kinder – wenn möglich in Erst- und Zweitsprache – sollte von den Erzieherinnen verfolgt und dokumentiert werden. Dies müsste eine Komponente der „Bildungsberichte“ sein, wie sie der Entwurf der Bildungsvereinbarung NRW vorsieht. Aufgrund von Beobachtungen und regelmäßigen Aufzeichnungen müsste die jeweilige Erzieherin bzw. müsste das Team festhalten, welche Fortschritte im Hörverstehen, im Sprechen, in der Aussprache, im Wortschatz, im Verstehen von Symbolen allgemein (z. B. von Verkehrszeichen) ein Kind gemacht hat. Zugegebenermaßen ist die bisherige Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte dafür unzureichend. Daher müssten entsprechende Fortbildungsangebote gemacht werden.

Die genannten Bildungsberichte wären dann auch hilfreich, wenn für eine Gruppe von Kindern der Übergang zur Schule ansteht. Hinsichtlich der Kooperation zwischen Kindergarten und Schule kann ich mich nur den Empfehlungen anschließen, die im Entwurf der Bildungsvereinbarung stehen und im übrigen durch Erfahrungen in RAA-Projekten gestützt werden: Empfohlen werden „regelmäßige gegenseitige Besuche und Hospitationen“ (*Bildungsvereinbarung, unter: <http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Service/broschueren/bildungsvereinbarung/download.pdf>, S.8*) sowie „gemeinsame Einschulungskonferenzen“ (ebd.). Dadurch kann „die Kultur gegenseitiger Schuldzuweisungen“ zwischen Kindergärten, Schulen und Eltern (*Münker u.a., s.o. 2000, S.88*) abgebaut werden. Außerdem wird damit der oft vorschnellen Neigung begegnet, Migrationskinder vom Schulbesuch zurückzustellen. (Neulich erst wurde mir berichtet, auf welche fragwürdige Art an einer Grundschule Kinder auf ihre Schulreife überprüft werden, wo die Schulärztin nach sprachwissenschaftlich unhaltbaren Kriterien ihr Urteil fällt.)

An den Schluss möchte ich fünf Forderungen für eine interkulturell orientierte und auf Sprachförderung bedachte Elementarerziehung stellen:

1. Mehr junge Frauen (und Männer) mit Migrationshintergrund müssen ermuntert werden, eine Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher zu beginnen.
2. Die Fachschulen müssen ihnen die notwendige Unterstützung und ggf. eine spezielle Förderung zukommen lassen, damit sie die Ausbildung auch erfolgreich abschließen.
3. Die Träger müssen dazu gebracht werden, mehr zweisprachige Erzieher/innen einzustellen.
4. Die einsprachigen deutschen Erzieherinnen müssen lernen, in einem multikulturell zusammengesetzten Team zu arbeiten und dies als eine Bereicherung zu sehen.
5. Wichtig sind Weiterbildungsangebote, speziell zu Fragen der Sprachentwicklung und der interkulturellen Erziehung.

# Die „Intentionen“ des Schulfähigkeitsprofils

*Dr. Werner Küching*  
*Schulberatung Essen*

Auch wenn die bisher vorliegenden Arbeitsentwürfe für manchen auf den ersten flüchtigen Blick so aussehen könnten: Das Schulfähigkeitsprofil ist keine „Checkliste für eine Aufnahmeprüfung zur Grundschule“. Dazu sind die gesammelten Punkte hinsichtlich ihrer Kriterien viel zu offen formuliert und lassen mit Blick auf das einzelne Kind bewusst Spielräume zu.

Die Autorinnen und Autoren des Schulfähigkeitsprofils haben ein anderes Ziel: Das Schulfähigkeitsprofil soll eine möglichst vollständige und systematische Auflistung all jener Gesichtspunkte sein, auf die Eltern, Schule und Kindergarten im Zusammenhang mit der Einschulung achten sollten.

Es soll sicherstellen, dass nichts wichtiges übersehen wird. Es soll aber auch für Transparenz sorgen, indem alle Beteiligten wissen, worauf geachtet wird und zwar in gleicher Vollständigkeit an jeder Schule im Land.

Das Schulfähigkeitsprofil ist also eine Beratungsgrundlage für Schule, Eltern und Kindergarten mit spezifischen Fragestellungen zur Einschulung.

Das Schulfähigkeitsprofil dient:  
im Elementarbereich:

1. als Orientierung für Entwicklungsziele
2. als Grundlage für den Förderdialog zwischen Elementarbereich und Schule und gleichzeitig als sein individuelles Ergebnis für ein Kind

bei der Schulanmeldung:

1. als Beratungsgrundlage für Eltern, Erzieherinnen und Schule.
2. als Grundlage zur Vereinbarung, in welchen Bereichen und ggf. durch welche weitere Unterstützung die Förderung im Vorfeld der Einschulung akzentuiert werden kann.

3. zur Spezifizierung und zur Qualifizierung der Frage, wie sich die Schule auf ein Kind individuell einstellen muss und damit
4. als Grundlage zur frühzeitigen Erarbeitung von individuellen Förderplänen in der Schule.

Der Begriff des Schulfähigkeitsprofils ist bewusst doppeldeutig hinsichtlich der Frage, wessen Fähigkeit eigentlich gemeint ist:

- Soll das Kind für die Schule fähig sein
- oder
- soll die Schule fähig sein, die Kinder, die sie aufnimmt, kindgerecht und differenziert zu fördern?

Es enthält also – die Ministerin sagte es bereits – auch die Frage (die mancher provokant empfinden mag), welches „Fähigkeitsprofil“ die Schule braucht, um die Kinder, die sie aufnimmt, kindgerecht begleiten zu können. Enthalten ist natürlich auch die Frage, welches „Fähigkeitsprofil“ der Kindergarten braucht, um den Lern- und Bildungsprozess der Kinder vor der Schulzeit und auch in Vorbereitung auf die Schulzeit zu begleiten. Beides kann auf Basis des Schulfähigkeitsprofils systematisch in den Blick genommen werden.

Jedenfalls sollte es künftig nicht mehr sein, dass eine Schulleiterin innerhalb weniger Tage oder Wochen – um ein Beispiel zu nennen – durch acht oder mehr Kindergärten hastet, um die „relevanten“ Informationen für ihre 30-40 aufzunehmenden Kinder zu sammeln. Dies muss durch einen strukturierten und notwendigerweise langfristigen Kommunikationsprozess auf Augenhöhe zwischen Elternhaus, Kindergarten und Schule ersetzt werden. Das Schulfähigkeitsprofil soll helfen, diesen Dialog kindgerecht zu führen. Ich rege an, dabei auch die Möglichkeiten von Beratungslehrkräften in der Grundschule zu nutzen.

Intention des Schulfähigkeitsprofils ist also zusammenfassend, dass sich Eltern, Schule und Kindergarten gemeinsam beraten über die entscheidungsleitende Frage:

Sind wir als Schule – Kindergarten – Eltern – Kind auf den Schulbesuch bereits gut vorbereitet

oder

- wie müssen wir als Schule – Kindergarten – Eltern uns noch weiter darauf vorbereiten?
- wie müssen wir dem Kind helfen, sich noch weiter darauf vorzubereiten?

Natürlich brauchen wir dazu Zeit. Damit sie nicht zu Verlierern werden, müssen wir diese Zeit im Interesse unserer Kinder gewinnen.

## Zusammenfassung der Plenumsdiskussion

Die von Herrn Link, Köln moderierte Plenumsdiskussion brachte zahlreiche Beiträge und Rückfragen zur Ausgestaltung der anstehenden Veränderungen, zu denen Frau Ministerin Schäfer Stellung nahm.

Die Bedeutung der Rahmenbedingungen für die vorgesehenen Änderungsprozesse wird mehrfach nachdrücklich unterstrichen. Es wird kritisiert, dass Änderungsvorgaben gemacht werden, ohne ausreichend auf die Bedingungen der Umsetzung zu achten. Für den Prozess der Umsetzung fehlten Unterstützung und konkrete Handlungsschritte.

Die Ministerin verweist auf die zentrale Bedeutung und Funktion der Träger bei der Gestaltung der Rahmenbedingungen, wohingegen die Möglichkeiten des Landes marginal blieben. Es blieben seitens der Träger oft Möglichkeiten und Spielräume ungenutzt. Sie verweist auf die wichtige Funktion der Kommunen und bittet um stärkere Mitwirkung. Nachteilig sei die defizitäre Haushaltslage des Landes, die mehr nicht zulasse.

Hinsichtlich der geforderten stärkeren Einbeziehung und Beteiligung der Praxis und der Fachöffentlichkeit in die Ausgestaltung der Veränderungen wird verwiesen auf die Regionalen Workshops des „Fachpolitischen Diskurses“, die in den folgenden Monaten ein Angebot zur Diskussion und Teilnahme brächten.

Die Schuleingangskonferenz sieht Ministerin Schäfer als wichtiges Element eines veränderten und stärkeren Dialogs von Kindergarten und Grundschule zum Wohl des Kindes. Aus dem Plenum wird unterstrichen, wie wichtig für einen gelingenden Dialog gegenseitige Information und Transparenz sind, was gemeinsame Zeit braucht. Die in Kindergarten und Grundschule unterschiedlichen Arbeitszeitsysteme seien hier sehr hinderlich, was einer Angleichung bedürfe und der besonderen Bemühung der Beteiligten, was die Ministerin im Besonderen von den Lehrern erwartet. Kritisch wird aus dem Plenum angefragt, warum 'Schule' nicht zu dieser Veranstaltung einbezogen wurde und anwesend sei.



Im Zusammenhang mit dem Schulfähigkeitsprofil kommt die Forderung nach einer kinderfreundlicheren Umgestaltung von Schule und nach einer Zertifizierung von Schule statt der drohenden „Zertifizierung des Kindes“. Spätestens ab dem 3. Schuljahr würden die Kinder ihre Freude auf und an Schule verlieren. Die Ministerin sieht dies – aus eigener Erfahrung gewonnen – anders. Die Grundschule erfüllen ihren – gegenüber dem Kindergarten – anderen Auftrag verantwortlich und mit differenzierter Methodik. Vor Pauschalurteilen sei zu warnen. Das Schulfähigkeitsprofil sei nur ein Orientierungsrahmen.

Die Schuleingangsphase bringt die Möglichkeit, das erste und zweite Schuljahr künftig in einem Jahr zu absolvieren, regelhaft in zwei Jahren zu besuchen oder bei Bedarf auf drei Schuljahre zu verteilen. Mit dieser Flexibilisierung werde zugleich auch der „Schlepp-Effekt“ genutzt, den altersheterogene Lerngruppen haben. Hiermit, so Ministerin Schäfer, werde die gute Arbeit von Kindergarten und Grundschule durch mehr Flexibilisierung am Lernort Schule verbreitert, was auch den Kindern besser gerecht werde.

Dem Hinweis auf die Gefahr einer früher und stärker erfolgenden Selektion – statt Förderung – stand die Überzeugung gegenüber, dass eine so veränderte Förderung anders und integrierend wirke.

Die Sozialpädagogen, die in den mit der Einführung der veränderten Schuleingangsphase zu schließenden Schulkindergärten arbeiten, werden komplett in der Schule weiterarbeiten können.

# Fachpolitischer Diskurs 2003 zur Bildungsvereinbarung

*Bernt-Michael Breuksch*

*Ministerium für Schule, Jugend und Kinder*

## 1.

In vier Regionalen Workshops möchte das Ministerium für Schule, Jugend und Kinder in diesem Jahr einen „Fachpolitischen Diskurs“ durchführen, der zwei Zielen dient: Zum einen geht es darum, insbesondere die Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen mit den Grundzügen der Bildungsvereinbarung vertraut zu machen. Des weiteren soll deutlich gemacht werden, dass dieser Vorgang auch eingebunden ist in einen weitergehenden Reformprozess.

## 2.

Dieser Reformprozess soll in recht kurzer Zeit zu erheblichen Veränderungen führen. Die Absicht des Schul- und Jugendministeriums ist es, einen kohärenten Bildungsprozess zu organisieren, der die vorschulische Phase und die Primarstufe umfasst. Darauf hat die Schul- und Jugendministerin unseres Landes, Frau Ute Schäfer anlässlich der Auftaktveranstaltung zu dem diesjährigen Diskurs am 27. März in Köln deutlich hingewiesen.

Auf der Agenda stehende Fragen, vor allem:

- vorschulische Sprachförderung
- pädagogische Konzepte
- veränderte Anforderungen an den Beruf der Erzieherinnen.

Wichtig ist hervorzuheben: Wir wollen nicht das letzte Jahr im Kindergarten zur Vorschule machen! Wir sagen aber mit Deutlichkeit: Kinder, die vor der Einschulung stehen, haben einen Anspruch darauf, auf die Schule gut vorbereitet zu werden.

## 3.

Vier wichtige Eckpunkte für diesen Reformprozess sind durch das Schulrechtsänderungsgesetz 2003, das der Landtag kurz vor den Sommerferien verabschiedet hat, markiert worden:

- Informationsveranstaltungen für die Eltern vierjähriger Kinder
- Vorziehen der Anmeldung zur Einschulung. Die Anmeldung soll zukünftig spätestens Mitte November erfolgen, also gut ein Jahr früher als heute.
- Förderung der deutschen Sprache. Prüfung des Sprachvermögens bei der Anmeldung zur Einschulung durch die Schule. Kommt sie zu dem Ergebnis, dass hier Förderbedarf besteht, dann kann das Kind zur Teilnahme an einer vorschulischen Sprachfördermaßnahme verpflichtet werden.
- Neugestaltung der Schuleingangsphase:  
Ab dem Schuljahr 2004/2005 gibt es für die Grundschulen in einem ersten Schritt nach Wahl der Schule die Möglichkeit, die Klassen 1 und 2 jahrgangsübergreifend als Schuleingangsphase zu führen. Ein Jahr später wird die neue Schuleingangsphase verbindlich eingeführt. Mit diesem zweiten Schritt verbunden ist die Auflösung der Schulkindergärten. Sie werden in die Grundschule integriert. Die Lernzeit, also die Verweildauer in dieser neuen Schuleingangsphase kann ein bis drei Jahre betragen. Das heißt: Schülerinnen und Schüler können die zwei Schuljahre in einem, in zwei oder in drei Lernjahren absolvieren. Die Schuleingangsphase wird also so gestaltet, dass jedes Kind von Anfang an so schnell – aber auch so langsam – lernen kann, wie es ihm möglich ist, und dabei soviel Förderung bekommt, wie es nötig ist.

#### 4.

Auch wenn viele Tageseinrichtungen heute sicherlich schon gute Arbeit leisten, gehen wir doch davon aus, dass die Bildungsarbeit in den Tageseinrichtungen weiter verbessert werden kann. Dazu will das Land zwei wichtige Hilfestellungen geben.

##### a) **Bildungsvereinbarung**

- Die Bildungsvereinbarung hat Ministerpräsident Steinbrück mit seiner Regierungserklärung im November 2002 angekündigt. Er hat sich damit für die Landesregierung klar zur Stärkung der frühkindlichen Bildung und Erziehung bekannt: "Wir wollen, dass der Kindergarten einen größeren Bildungsbeitrag leistet als bisher. Dazu werden wir eine Vereinbarung mit den Kirchen und den Trägerverbänden schließen."
- Die Bildungsvereinbarung gliedert sich in einen Vereinbarungstext und hat einen sog. offenen Bildungsplan als Anlage.
- Prof. G. Schäfer von der Uni Köln und Dr. R. Strätz vom SPI in Köln haben das Projektteam geleitet, das die wissenschaftliche Grundlage für die Bildungsvereinbarung gelegt hat.
- Derzeit wird der Vereinbarungstext in der Steuerungsgruppe verhandelt; die Verhandlungen sollen bis zu den Sommerferien abgeschlossen sein.

##### **Die wesentliche konzeptionelle Grundaussagen der Bildungsvereinbarung sind:**

1. Der Kindergarten hat einen gesetzlichen Bildungsauftrag, § 2 GTK.
2. Es erfolgt eine Schwerpunktsetzung auf die Kinder im Kindergartenalter, insbesondere im letzten Jahr vor der Einschulung.
3. Entsprechend den bundesgesetzlichen Vorgaben ist der Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtung eingebunden in die Trias von Bildung – Erziehung – Betreuung.
4. Im Kindergarten geht es – wie überhaupt in der Jugendhilfe – um die Förderung der Entwicklung der Persönlichkeit. Bildungsziele sind das Ausschöpfen der Entwicklungspotenziale, die Vorbereitung auf künftige Lebenssituationen und soziale Zukunft. Es geht also um gesellschaftliche Teilhabe und Ausgleich von Benachteiligungen. Bildungsarbeit im Kindergarten ist daher eher ziel- und weniger ergebnisorientiert
5. Ausgangspunkt unserer Überlegungen ist, dass frühkindliche Bildungsprozesse Selbstbildungsprozesse sind. Dieser Selbstbildungsprozess muss durch das Bereitstellen einer bildungsfördernden Umgebung von der Tageseinrichtung gestaltet werden.
6. Bildungsarbeit im Kindergarten ist nur erfolgreich, wenn sie die Eltern einbezieht.

7. Vier Bildungsbereiche sind vorgesehen, wobei die Aufzählung nicht abschließend ist:

- Bewegung
- Spielen und Gestalten; Medien
- Sprache(n)
- Natur und kulturelle Umwelt

8. Durch die Gestaltung des Bildungsprozesses sollen fünf Selbstbildungspotenziale angesprochen werden:

- Differenzierung von Wahrnehmungserfahrung
- innere Verarbeitung
- soziale Beziehungen und Beziehungen zur sachlichen Umwelt
- Umgang mit Komplexität
- forschendes Lernen.

Dabei geht es darum, möglichst mehrere Selbstbildungspotenziale in mehreren Bildungsbereichen anzusprechen. Damit wird deutlich: Es geht nicht um das Training einzelner Bereiche!

Auf der Ebene der Instrumente ist vorgesehen:

1. Jede Tageseinrichtung erstellt einen träger- und einrichtungsspezifischen Bildungsplan, der sich an der Bildungsvereinbarung orientiert. Der sog. offene Bildungsplan gibt dafür Empfehlungen.
2. Angestrebt werden Bildungsberichte für jedes einzelne Kind; diese sind aus datenschutzrechtlichen Gründen den Eltern auszuhändigen.
3. Jede Einrichtung evaluiert regelmäßig die Arbeit, um so zu einem Qualitätsentwicklungsprozess zu kommen.

Zur Implementierung und Weiterentwicklung der Bildungsvereinbarung wird ein von Prof. Dr. Schäfer und Dr. Strätz wissenschaftlich begleitetes Projekt in den nächsten 2 Jahren durchgeführt. Es geht um die Entwicklung von Konzeptionen im Kontext der täglichen erzieherischen Praxis, um die Entwicklung und Erprobung von Arbeitshilfen zu einer beobachtenden Wahrnehmung und um die Dokumentation von Bildungsprozessen, sowie neue Formen der Zusammenarbeit mit Eltern. Schließlich ist es Aufgabe des Projektes, die Rahmenbedingungen für eine qualifizierte Bildungsarbeit im Sinne der Bildungsvereinbarung herauszuarbeiten.

#### **b) Die zweite Hilfestellung ist das Schulfähigkeitsprofil.**

Das Schulfähigkeitsprofil richtet sich in erster Linie an das pädagogische Personal in den Grundschulen. Es stellt aus Sicht der schulischen Anforderungen in systematischer Form jene Kompetenzbereiche zusammen, die nach dem heutigen Stand der Wissenschaft als grundlegende Voraussetzung für ein erfolgreiches Lernen in der Schule gelten. Es geht um die Kompetenzbereiche:

- Motorik
- Wahrnehmung
- personale/soziale Kompetenzen
- Umgang mit Aufgaben
- elementares Wissen in den Bereichen: Sprache, Mathematik, Erschließung der Lebenswelt

Beim letzteren werden zu den einzelnen Bereichen auch Aspekte aufgezeigt (z. B. Mathematik: mengen- und zahlbezogenes Wissen, Zählfertigkeit, Rechenfertigkeit, Raum-Lage-Beziehungen), zu denen wiederum mögliche Übungsformen und Übungssituationen beschrieben werden.

Wie für die Bildungsvereinbarung gilt auch für das Schulfähigkeitsprofil, dass es keine Checkliste ist.

In der Wirkung lenken Bildungsvereinbarung und Schulfähigkeitsprofil die Aufmerksamkeit von Kindergarten und Schule auf zentrale Kompetenzbereiche, die für die Entwicklung der Schulfähigkeit entscheidend sind. Sie geben beide Anregungen und Hilfen für die pädagogische Arbeit und richten damit den Blick auf die Förderung der Kinder aus der Sicht der jeweiligen Institution. Unter diesem Gesichtspunkt formulieren beide Papiere Erwartungen an die Bildungsarbeit im Kindergarten und in der Grundschule.

# Die „Bildungsvereinbarung NRW“: Bildungsarbeit auf neuen Grundlagen

*Dr. Rainer Strütz*  
*SPI, Fachhochschule Köln*

Wer vor zwei Jahren gefordert oder vorausgesagt hätte, dass sich alle Trägerverbände in Nordrhein-Westfalen auf einen gemeinsamen inhaltlichen Rahmen für die Bildungsarbeit im Kindergarten verständigen sollten bzw. verständigen werden, wäre vermutlich als weltfremd belächelt worden. Inzwischen hat die PISA-Studie dazu geführt, dass die Bedeutung der frühkindlichen Bildung auch der breiten Öffentlichkeit bewusst geworden ist. Entsprechend stark ist jetzt der Erwartungsdruck, entsprechend massiv sind auch manche „Einmischungen“ nicht nur in die inhaltliche, sondern auch in die methodische Ausrichtung der Elementarpädagogik. Deshalb hat die „Bildungsvereinbarung“ eine wichtige Funktion sowohl nach innen als auch nach außen: Sie stellt die inhaltlichen und methodischen Gemeinsamkeiten heraus, die der Arbeit in allen Einrichtungen unabhängig von der Verbandszugehörigkeit zugrunde liegen und sie macht gleichzeitig deutlich, dass Elementarpädagogik etwas grundsätzlich Anderes ist als die Vorwegnahme von Schule.

Die Bildungsvereinbarung ist nur eine der aktuellen rechtlichen Veränderungen im Bildungsbe- reich. Erst mit der Zeit wird sich herausstellen, wie diese neuen Regelungen in der Praxis um- gesetzt werden, wie sie in der konzeptionellen Ausrichtung und der praktischen Anwendung zu- sammenpassen und was sie in der Praxis tatsächlich verändern werden. Dies sind neben der Bildungsvereinbarung in erster Linie

- die „Richtlinien über die Gewährung von Zuwendungen für Angebote zur Sprachförderung im Elementarbereich“ vom 17. Mai 2002,
- die Handreichung „Erfolgreich starten - Schulfähigkeitsprofil als Brücke zwischen Kinder- garten und Grundschule“ vom Juli 2003,
- das Gesetz zur Stärkung von Bildung und Erziehung (Schulrechtsänderungsgesetz 2003), vom Landtag verabschiedet am 2. Juli 2003.

### **Das Bildungskonzept der „Bildungsvereinbarung“**

Die Vereinbarung nimmt Bezug auf ein Konzept frühkindlicher Bildung, das von Prof. Dr. Gerd E. Schäfer (Universität zu Köln) auf der Grundlage langjähriger Forschungsarbeiten entwickelt wurde und das er im Auftrag des früheren Ministeriums für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit mit einer „Arbeitsgruppe Bildungsvereinbarung“ (*A. von der Beek, R. Fuchs, G.E. Schäfer und R. Strätz*) für die Bildungsarbeit in Tageseinrichtungen für Kinder konkretisiert hat.

Die Bildungsziele sind in diesem Text weit gefasst. Zunächst sind Anliegen beim „Forum Bildung“ unverkennbar: Es geht nicht um einzelne Kenntnisse oder Fertigkeiten, sondern um die Entwicklung der Persönlichkeit insgesamt; auch die „Teilhabe an der Gesellschaft“ und die „Vorbereitung auf künftige Lebenssituationen“ sind Bestandteile der Definition des „Forum Bildung“. Als weiteres zentrales Ziel wird formuliert, dass jedes Kind seine individuellen Entwicklungspotentiale ausschöpfen können soll. Als Ziel von Bildungsinstitutionen wird schließlich auch der Ausgleich von Benachteiligung in Erinnerung gerufen. All dies bedeutet, dass Bildungsarbeit nicht nach festen Standardprogrammen (geschlossenen „Curricula“) ablaufen kann, sondern vom einzelnen Kind, seinen individuellen Voraussetzungen, seinem persönlichen Lebensumfeld und seiner einzigartigen Biographie ausgehen muss.

#### **Die Bildungsziele:**

- Entwicklung der Persönlichkeit
- Ausschöpfung der Entwicklungspotenziale der Kinder
- Vorbereitung auf künftige Lebenssituationen
  - sachliche Zukunft (ordnender und verarbeitender Umgang mit der erfahrenen Wirklichkeit)
  - soziale Zukunft (Teilhabe an der Gesellschaft)
- Ausgleich von Benachteiligung

Auch die Aufzählung der Merkmale von Bildungsprozessen macht deutlich, dass Bildung als permanenter und vor allem individueller Prozess verstanden wird. Damit ist nicht nur die (selbstverständliche) Tatsache gemeint, dass Kinder unterschiedliche Erfahrungen machen; auch die Prozesse der inneren Verarbeitung solcher Erfahrungen sind notwendigerweise individuell. Schließlich wird auf die Bedeutung stabiler sozialer Beziehungen hingewiesen, die die Voraussetzung dafür sind, dass Kinder sich auf Bildungsprozesse überhaupt einlassen.

#### **Die Bildungsprozesse:**

- gehen von der individuellen Denk- und Verarbeitungstätigkeit der Kinder aus
- setzen eine hinreichende Komplexität von Aufgabenstellungen voraus
- sind in individuelle, sachliche und soziale Sinnzusammenhänge eingebettet
- brauchen eine Resonanz innerhalb guter sozialer Beziehungen
- sprechen die Vielfalt und die differenzierte Qualität der subjektiv möglichen inneren Verarbeitungsmuster an
- vermehren nicht nur das Wissen über sich und die Welt, sondern verändern auch ständig die Prozesse der inneren Verarbeitung selbst.

Im weiteren Verlauf geht der Text von einer Struktur aus, die im folgenden Schaubild schematisch dargestellt ist: Die „Bildungsbereiche“ beschreiben die Inhalte, um die es gehen soll. Mit „Selbstbildungs-Potentiale“ wird das umschrieben, was das Kind selbst in den eigenen Bildungsprozess einbringt und nutzt. Kinder betreiben aktiv ihre eigene Entwicklung - das ist eine inzwischen auch neurobiologisch gut fundierte Tatsache. Gerade in den ersten Lebensjahren lernen Kinder viel bereitwilliger, aktiver, schneller und umfassender als wir Erwachsenen. Mit welchem Recht wollen wir Kindern also vorschreiben, was sie wann lernen sollen? Ist es nicht unverföhren zu behaupten, dass Kinder erst „lernen sollen, wie man lernt“ („Lernmethodische Kompetenz“)?

Durch eine Kombination von Bildungsbereichen und Selbstbildungs-Potenzialen kann ein Raster aufgespannt werden, das es erlaubt, Bildungsaufgaben zu identifizieren und einzuordnen, die einerseits die Kinder vor Herausforderungen stellen, die sich thematisch aus dem jeweiligen Bildungsbereich ergeben, ihnen andererseits die Möglichkeit eröffnen, ihre Selbstbildungspotenziale einzubringen und weiterzuentwickeln.

Die „Grundorientierungen“, die einer Erzieherin erlauben, so verstandene Bildungsprozesse zu fördern und zu gestalten, sind in der rechten Spalte des Schaubilds aufgeführt. Die Betonung der aktiven Rolle des Kindes bei Bildungsprozessen macht die Erzieherin nicht überflüssig – im Gegenteil.

### **Die vier Bildungsbereiche**

Als Bildungsbereiche werden Bewegung, Spielen und Gestalten, Medien, Sprache(n) sowie Natur und kulturelle Umwelt(en) aufgeführt. Diese Aufzählung ist nicht abschließend, beispielsweise fehlt Musik. Auch trägerspezifische Bildungsbereiche wie religiöse Bildung müssen zusätzlich in die einrichtungsspezifischen Bildungskonzepte einfließen.

### **Die Bereiche im Einzelnen:**

1. Die Bedeutung der Bewegung in der frühen Kindheit ergibt sich nicht zuletzt aus dem engen Zusammenhang zwischen Bewegung, Wahrnehmung und kognitiver Entwicklung.
2. Zur Bedeutung des Spiels in der Kindheit wurde leider in der letzten Zeit wenig gesagt und geschrieben; manchmal verkümmert das Spiel inzwischen zum methodischen Anhängsel: „Kinder sollen ... kennen lernen, aber natürlich spielerisch.“ Um dem Spiel seine überragende Bedeutung zurück zu geben, wurde es als eigener Bildungsbereich definiert, zusammen mit dem Gestalten, das für Kinder ein Spielen mit Materialien darstellt. Auch in Medien begegnen Kinder Bildern und ihren Gestaltungen und greifen dies im Spiel oder im Gestalten auf.
3. In unserer multikulturellen Gesellschaft begegnen allen Kindern mehrere Sprachen. Sie lernen, sich in Sprachen auszudrücken, mitzuteilen und kreativ damit zu experimentieren. Es geht also zunächst nicht um grammatikalisch oder syntaktisch „richtiges“ Sprechen, sondern um Ausdrucksformen und Ausdrucksfreude.
4. Mit „Natur und kulturelle Umwelt(en)“ ist das zusammengefasst, was Kindern in ihrer Umgebung begegnet; dabei unterscheiden sie zunächst nicht zwischen natürlich Gewachsenem und kulturell Geschaffenem.

### **Die fünf Selbstbildungspotenziale**

#### **1. Differenzierung von Wahrnehmungserfahrungen**

Frühkindliche Bildung geht von der sinnlichen Erfahrung aus, die fortlaufend differenziert wird („ästhetische Bildung“). Kinder suchen Möglichkeiten, ihre Wahrnehmungen und die damit verbundenen Gefühle (z. B.: „angenehm“ vs. „unangenehm“) zu differenzieren.

#### **2. Innere Verarbeitung**

Wahrnehmungen werden (ein-)geordnet („Eigenkonstruktionen“), ausprobiert, umgeformt und neu zusammengesetzt. Mögliche Bedeutungen von Wahrnehmungen und Gegenständen werden erkundet. Naturwissenschaftliche, mathematische bzw. logische Sachverhalte spielen dabei eine Rolle. Spielerische Verarbeitungsformen bilden die Grundlage späteren problemlösenden Denkens.

Wahrnehmungen und die damit verbundenen Bedeutungen werden bildlich (symbolisch) oder sprachlich ausgedrückt und mitgeteilt.

#### **3. Soziale Beziehungen und Beziehungen zur sachlichen Umwelt**

Mit der Mitteilung wird die soziale Abstimmung über das eigenen Denken, Fühlen und Tun möglich. Auch so verarbeiten Kinder ihre Erfahrungen.

Kinder entwickeln zudem Beziehungen zu den Gegenständen, Bildern und Gedanken, mit denen sie sich befassen.



**Selbstbildungs-Potenziale** → **Bildungsbereiche** ← **Grundorientierungen**

**Differenzierung von Wahrnehmungserfahrungen**

- Fernsinne
- Körpersinne
- Gefühle

**Bewegung**

Subjektive Weltsicht des Kindes

Lebensweltorientierung und Orientierung am Alltag der Kinder

**Innere Verarbeitung**

- Eigenkonstruktionen
- Vorstellung und Fantasie
- Sprachliches Denken
- Naturwissenschaftlich-logisches Denken

**Spielen und Gestalten, Medien**

Vorbereitete Umgebung

Beobachtende Wahrnehmung und Verständigung

**Soziale Beziehungen und Beziehungen zur sachlichen Umwelt**

**Sprache(n)**

Partizipation und Partnerschaftlichkeit

Selbstregulierung der Kinder

**Umgang mit Komplexität und Lernen in Sinnzusammenhängen**

**Natur und kulturelle Umwelt(en)**

Umgang mit individueller, sozialer und kultureller Differenz

**Forschendes Lernen**

Berücksichtigung des regionalen Umfelds, Angebots und Bedarfs

#### 4. Umgang mit Komplexität und Lernen in Sinnzusammenhängen

Kinder wollen den Sinn ausfindig machen, den die Dinge für sie haben. Dabei liegt die Wirklichkeit nicht in einzelne Funktionen getrennt vor ihnen. Daher kommt es nicht auf die isolierte Nutzung einzelner Kompetenzen an. Kinder brauchen und suchen komplexe Herausforderungen.

#### 5. Forschendes Lernen

Kinder erfahren nicht nur Sachverhalte, sondern bilden Hypothesen, entwickeln Theorien, prüfen Zusammenhänge: Kinder sind geborene Forscher.

Wie die Selbstbildungspotenziale der Kinder in den einzelnen Bildungsbereichen aufgegriffen und gefördert werden können, wird exemplarisch und stichwortartig in einer „Handreichung“ skizziert, die der Bildungsvereinbarung als Anlage beigefügt werden soll. Zwei Beispiele:

	<b>Bildungsbereich Bewegung</b>
<b>Innere Verarbeitung</b> durch Fantasie	Die Bewegungsmaterialien und -räume regen nicht nur die Bewegungsformen an, sondern auch die Fantasie. Bewegungsabläufe werden eingebettet in dramatisierte Szenen, fiktive Ereignisse, abenteuerliche Unternehmungen: Formen innerer Verarbeitung fördern die Bewegungsfreude der Kinder.

	<b>Bildungsbereich Spielen und Gestalten, Medien</b>
<b>Umgang mit Komplexität und Lernen in Sinnzusammenhängen</b>	Theaterspiele oder Schattenspiele bieten einen hohen Anreiz zu komplexen Gestaltungen, insbesondere dann, wenn auch musikalische oder rhythmische Elemente mit eingebaut werden: Komplexe Spielformen fordern die Gestaltungsfreude der Kinder heraus.

#### Voraussetzungen guter Bildungsarbeit

Die Qualität der Bildungsarbeit ist zunächst abhängig von der Qualifikation der Fachkräfte, die diese Arbeit leisten, ihren professionellen Einstellungen und ihrem erziehungswissenschaftlichen und praktischen Rüstzeug, auch davon, wie professionell Raumgestaltung, Tagesablauf und Materialangebot gehandhabt werden. Ebenso wichtig sind strukturelle Rahmenbedingungen, über die zu diskutieren ist. Aus fachlicher Sicht sind vier Erfordernisse anzumelden:

- Eine Freistellung der Einrichtungsleitung von der Leitung einer eigenen Gruppe auch in kleinen Einrichtungen, notwendig angesichts der gestiegenen Anforderungen an die Leitung,
- eine Reduzierung der Gruppenstärken und eine Aufstockung des Personals (aus fachlicher Sicht optimal wären 2 Erzieherinnen für 15 Kinder),
- ein weiterer Ausbau des Systems der Fachberatung und
- flächendeckend eingeführte qualifizierte Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten.

Die Umsetzungsmöglichkeiten dieses Bildungskonzepts müssen noch intensiv erprobt werden. Gleichzeitig muss intensiv über die Rahmenbedingungen diskutiert werden, die gegeben sein müssen, damit qualifizierte Bildungsarbeit in Tageseinrichtungen geleistet werden kann. Vielleicht kann das Projekt „Professionalisierung frühkindlicher Bildung“, das im Herbst 2003 anläuft, Beiträge dazu leisten.

#### Literatur:

*Gerd E. Schäfer (Hrsg.): Bildung beginnt mit der Geburt - Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren. Weinheim, Beltz, 2003*

## Die Diskussion der Regionalen Workshops

Die Vorträge der beteiligten Referenten – Herr Breuksch aus dem Ministerium für Schule, Jugend und Kinder sowie Herr Dr. Strätz vom Sozialpädagogischen Institut NRW (SPI) – erläuterten die anstehenden Schritte und Inhalte der fachpolitischen Entwicklung und führten in den vier Workshops zu lebhaftem Gedankenaustausch und befruchtenden Diskussionen. Diese sind im folgenden Beitrag zusammengefasst.

Die Betonung des Bildungsgedankens in der laufenden fachpolitischen Entwicklung – so zum Ausdruck kommend in der Bildungsvereinbarung – wird als gut und als Fortschritt empfunden, der z. B. vor zwei Jahren noch nicht möglich schien. Es wird vorgeschlagen und erbeten, seitens des Ministeriums noch stärker eine Aufbruchstimmung zu erzeugen, um eine „Rückeroberung des Pädagogischen“ zu erreichen.

Bei der Bildungsvereinbarung, so wird auf das in ihrem Ansatz enthaltene Spannungsverhältnis hingewiesen, würde einerseits eine zu große Verbindlichkeit für manche Träger eine „Gängelung“ darstellen. Anderen Diskussionsteilnehmern hingegen fehlt die Verpflichtung, daß ein „trägerspezifisches Profil“ zu erarbeiten ist (so z. B. für Kommunen die Ausarbeitung ihres „Profils“ für die Arbeit ihrer Einrichtungen). Hieran schließt sich die Forderung an nach größerer Verbindlichkeit der Vorgaben der Bildungsvereinbarung für den Kindergarten in Konkurrenz zu den konkreten Vorgaben von Schule. Und es wird die Notwendigkeit gesehen, in der Bildungsvereinbarung auch die Altersgruppe der Kinder unter drei Jahren zu thematisieren, da Bildung „von Geburt an“ erfolge und deshalb einbezogen werden muss.

Die beiden Papiere „Bildungsvereinbarung“ und „Schulfähigkeitsprofil“ werden in ihren Ansätzen, in der Sprache und der Sichtweise vom Kind als sehr unterschiedlich wahrgenommen. Den in der Bildungsvereinbarung und dem Papier von Prof. Schäfer beschriebenen „Selbstbildungsprozessen“ stehe mit dem Schulfähigkeitsprofil ein „Fremdbildungs-Papier“ gegenüber in der allgemeinen Tonart „Das Kind soll ...“. Die hierin zum Ausdruck kommende Erwartung der einen Institution an eine vorbereitende „Zurichtung“ der Kinder durch die andere Institution wird als unrealistisch gesehen. Die Rolle und Bedeutung von Eltern und Elternhaus komme in der

Bildungsvereinbarung zu kurz, dies müsse realistischer einbezogen werden. Von Jugendhilfeseite, so wird gefordert, sollte offensiver von der grundsätzlichen Sichtweise ausgegangen werden, daß eine gute Kindergartenarbeit allemal schulfähig macht.

Hingewiesen wird auf die in der Bildungsvereinbarung enthaltene Hervorhebung der besonderen Bedeutung des „letzten Jahres“ im Kindergarten und darauf zielende „besondere Vorbereitungen“. Dies wecke bei Eltern hohe Erwartungen. Hier müsse konkretisiert werden, um Missverständnisse zu vermeiden. Auch vor dem Hintergrund der Gefahr, daß durch die Betonung der Bedeutung des letzten Jahres vor der Schule altersmäßig „entmischt“ wird und so die mit Altersmischung gegebenen Chancen vertan werden, während andererseits die Grundschule jetzt verstärkt Altersmischung praktizieren wolle.

Als schwierig und problematisch wird die Handhabung der vorgesehenen Bildungsberichte gesehen. Aus datenschutzrechtlichen Gründen sind die Eltern in die Bewilligung zur Berichterstellung und die Weitergabe des Berichtes an die Grundschule einzubeziehen. Es sind Probleme absehbar, wenn Eltern Berichte bekommen, die – aus welchen Gründen auch immer – von ihnen als nachteilig empfundene Informationen über ihr Kind enthalten: Wie werden Eltern reagieren? Werden sie solche Berichte an die Grundschule weitergeben? Werden sie die Berichte problematisieren? Was macht das mit dem Verhältnis ErzieherIn – Eltern? Wie reagieren die Lehrer auf Kinder ohne Berichte?

Die Überprüfung der Problematik der Erstellung von Entwicklungsberichten durch den NRW-Datenschutzbeauftragten hat dessen Einspruch ergeben hinsichtlich der Gefahr, daß mit differenzierten Berichten unzulässige Persönlichkeitsprofile erstellt werden. Einerseits braucht die Erzieherin die Zusammenstellung von Informationen, um das Kind in seiner Entwicklung bedenken und seine Förderung reflektieren zu können, andererseits sind die elterlichen Rechte maßgeblich. Das bedeutet, dass es keinen Entwicklungsbericht und keine Bildungsdokumentation und keine Weitergabe und keine Besprechung in einer gemeinsamen Konferenz der pädagogisch Beteiligten geben kann und geben wird ohne die Zustimmung der Eltern. Und: Es muss eine geeignete Form gefunden werden, entwicklungsrelevante Aspekte zu beleuchten und zu diskutieren, ohne den Hintergrund in unzulässiger Weise einzubeziehen. Es wird hingewiesen auf eine mögliche Praxis nach dem Vorbild des „Pen Green Center“, in der die Erzieherinnen den Eltern die Entwicklung des Kindes schildern und vornehmlich positive Episoden hervorheben. Hier beabsichtigt das Bildungsprojekt Erprobungen.

Datenschutzfragen im engeren Zusammenhang mit Schulkonferenzen, Hospitationen etc. sind in den schulischen Regelungsvorgaben schon differenziert bearbeitet und zu beachten. Diesen können in der Anwendung sicher Hinweise entnommen werden. Hier werden Änderungen im Schulrechtsänderungsgesetz zu berücksichtigen und zu regeln sein. Die Steuerungsgruppe wird zu den datenschutzrechtlichen Fragestellungen diskutieren und konkretisierend arbeiten, so wird angekündigt.

Generell plant die Landesregierung zu den einzelnen in der Bildungsvereinbarung beschlossenen Maßnahmen und Mitteln keine vereinheitlichende Empfehlung, sondern hat dies den Trägern individuell überlassen mit der Option der Erarbeitung einer weiteren „Vereinbarung“.

Breiten Raum nahm in den Diskussionen die Umsetzung der Bildungsvereinbarung und die Gestaltung der Rahmenbedingungen dieses Prozesses ein. Die Frage nach dem Charakter des Umsetzungsprozesses für die Bildungsvereinbarung – so das Ministerium – verweist auf die Merkmale „Offenheit“ und „Prozeßhaftigkeit“. Es wurde bewußt abgesehen von strikterer Evaluation, Zertifizierung und eventueller negativer Sanktionierung über die Betriebskosten, zugunsten von Beobachtung, Begleitung und Dokumentation. So ist z.B. im Rahmen des Bildungsprojektes gedacht an die Vervielfältigung und Diskussion von dokumentierten Beispielen auf einer Internet-Plattform. Ein Überdenken der gegenwärtigen Bedingungen der Umsetzung und gfls. notwendige Veränderungen sollen erfolgen auf der Grundlage der Erfahrungen des Bildungsprojektes; dann ist erneut zu reden und zu entscheiden.

Von den Diskussionsteilnehmern wird zur Umsetzung der aktuellen Vorhaben nachdrücklich die Verbesserung der Rahmenbedingungen angemahnt. Ohne eine Veränderung der Arbeitsbedingungen wird das Erbringen der in der „neuen“ Bildungsarbeit geförderten zusätzlichen Arbeiten der ErzieherInnen als kaum leistbar angesehen. Unterschiedliche, die Arbeit erschwerende Entwicklungen der letzten Jahre behindern nach Aussagen von Diskussionsteilnehmern die Wahrnehmung der neuen zusätzlichen „Bildungsaufgaben“, der Dokumentation und Evaluation und erfordern eine Berücksichtigung bei den Rahmenbedingungen. Ein kostenneutrales Erreichen der gegenwärtig für den Kindergarten anvisierten Ziele wird als kaum machbar eingeschätzt.

Die Träger – so wird unterstrichen – stehen in der Verpflichtung, die Vorgaben der Bildungsvereinbarung zu füllen. Schon heute würden die Möglichkeiten zur Personal-Einstellung durch die Träger nicht voll genutzt, es bleibe unklar, wie das mit neuen zusätzlichen Aufgaben werden solle. Für die anstehenden Aufgaben wird die Freistellung der die Leitung als notwendig erachtet. Es fehle generell an Zeit für pädagogische Planung, es fehle an „Planungskultur“, hier sei Unterstützung erforderlich. Es wird die Bedeutung und Notwendigkeit der Fachberatung für den angestrebten Implementierungsprozess unterstrichen, was strukturell unterstützt werden müßte. Um die Ausbildungsfunktion der Tageseinrichtungen für Kinder zu verbessern, bedarf es eines differenzierteren Konzeptes zur Anleitung von Praktikantinnen und Praktikanten. Die wachsenden Anforderungen erfordern auch mehr Unterstützung und Hilfe durch die Wissenschaft.

Welche Verfahren, welche Kriterien gelten für die Evaluation der Umsetzung? Es wird gewarnt vor der Schaffung von Testverfahren zur Entwicklungsbeurteilung, die dann sicher auch unreflektierte Verwendung fänden. Für die Umsetzung der Bildungsvereinbarung und eine gewisse Vereinheitlichung der Form der erwarteten Berichte und Unterlagen werden „Arbeitshilfen“ ange-regt und angemahnt, so „Hilfen für den Entwicklungsbericht“ und „Hilfen zum Beobachten“.

Es wird nachdrücklich auf die leider insgesamt prekäre finanzielle Situation hingewiesen, die lediglich ein „Überrollen“ der Ansätze ermöglicht, womit der Kindergarten – im Vergleich z. B. zu den Kürzungen im Landesjugendhilfeplan – aber noch gut dastehe.

Als für die angestrebten Veränderungen wichtiger Bereich wird die Ausbildung der ErzieherInnen diskutiert. Die Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule müßte durch eine Anhebung der Erzieherausbildung auf Fachhochschulniveau unterstützt werden, so wird gefordert. Dies aber wurde erst 2002 – darauf weist das Ministerium hin – durch eine entsprechende Diskussion der Kultusministerkonferenz abgelehnt und habe deshalb zur Zeit keine Perspektive. Auch wäre eine Anhebung auf Fachhochschul-Niveau finanziell sehr folgenreich und würde in der Umstellung sehr lange dauern.

Die Ergebnisse des angestrebten Prozesses müßten Eingang in die Richtlinien zur Erzieherausbildung finden. Die neuen Richtlinien sind in NRW in der Beratung, die hieran tätige Kommission wird nach Vorlage eines Gutachtens von Prof. Schäfer weiter befinden, das Schulministerium will einen überarbeiteten Entwurf vorlegen.

Für die Erzieherausbildung wird insgesamt eine Reform für notwendig erachtet. Vieles aktuell Unterrichtete wird als heute nicht mehr nützlich eingeschätzt, es müßten neue Felder aufgegriffen werden. Der Praxisbezug der Fachschulausbildung ist gut, die Fachschulen greifen die Persönlichkeitsentwicklung ihrer SchülerInnen auf, aber – so wird gefordert – es ist über die Zugangsvoraussetzungen der Erzieherausbildung nachzudenken, die ErzieherInnen brauchen für ihre Arbeit bessere Grundlagen als derzeit vermittelt. Für manche Ausbildungsaspekte sind FachschülerInnen zu jung, die Fachschulen müßten besser beraten und auswählen. Als ein drängendes Defizit der aktuellen Fachschulausbildung wird wahrgenommen, dass die AbsolventInnen kaum pädagogische Prozesse darstellen können, ihnen also eine Vermittlung der intendierten Bildungsarbeit und eine Vorstellung des Ansatzes auf einem Elternabend z. B. kaum zugetraut wird. Was aber auf jeden Fall als Fähigkeit einer professionell ausgebildeten Fachkraft gefordert und erwartet werden muss.

Die Ausbildung kann nur Grundlagen bieten, weitere wichtige Kompetenzen müssen im Laufe der weiteren Entwicklung hinzukommen. Evtl. muß die Erzieherausbildung weg vom Generalistischen, hin zu einer Modularisierung; Versuche hierzu laufen. Vielleicht sollte im späteren Berufsverlauf eine Langzeit-Fortbildung zur weiteren persönlichen und beruflichen Entwicklung beitragen. Eine Qualifizierung der ErzieherInnen durch Weiter- und Fortbildungsmaßnahmen wird im Schulministerium diskutiert, z. B. mit einem Aufbau-Lehrgang „Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen“, wobei dieser mit 600 Stunden pro Jahr sehr umfangreich und belastend wäre.

Zum Bildungsplan wird die Befürchtung geäußert, dass er zu konkret und zu eng gefasst wird und damit bestimmte, für manche Träger wichtige Bereiche verloren gehen. Dies führt zur Forderung nach einem „offenen Rahmenplan“, mit „Bildungsbereichen“ als Beispielen. Andererseits, so der Hinweis, sollte der Bildungsplan wegen der engen Bezüge nur in Kenntnis und im Zusammenhang mit dem Schulfähigkeitsprofil diskutiert werden.

Das dargestellte Verständnis von kindlicher Bildung und Bildungsarbeit wird als gut und schlüssig, aber auch als schwierig und komplex beschrieben. Es wird die Befürchtung geäußert, dass es bei den Umsetzungsbemühungen auch enttäuschende Ergebnisse geben wird – wie bei der Vermittlung und Umsetzung des Situationsansatzes erlebt. Der Bildungsplan wird als schwer lesbar empfunden, mit vielen neuen Begriffen etc. Es wird als große Schwierigkeit empfunden, den zu Grunde liegenden Bildungsansatz zu unterrichten.

„Bildung“ passiert immer; es ist schwierig, in einem Sonderraum zu „bilden“. Alltagsaktivitäten sind auch „Bildung“, sie müssen bewusst einbezogen werden. Es ist notwendig, explizit die Rolle des/der Erziehers/Erzieherin bei diesem Bildungsprozess zu beschreiben.

Im Bildungsplan sollte eine Benennung von „Schlüsselqualifikationen“ erfolgen. Hierzu wird auf die Arbeiten von Prof. Fthenakis verwiesen. Als derzeit fehlende Aspekte werden benannt:

„Letztes Kindergartenjahr“, „Zusammenarbeit im Team“, „Integration behinderter Kinder“, „Altersübergreifendes Lernen“, „Elternberatung“, die Phase „Geburt bis 3. Lebensjahr“, „Musik“, die Behandlung des Bereiches „Spielen“ entspräche nicht dem Stand der aktuellen fachlichen Diskussion, auf die „Phonologische Bewusstheit“ aus dem Schulfähigkeitsprofil sollte Bezug hergestellt werden.

Das „Schulfähigkeitsprofil“ stellt für den Kindergarten und wesentliche Grundsätze seiner Arbeit u. U. Bedrohung, Herausforderung und Veränderungsnotwendigkeit dar. Mit dem hieraus entspringenden Druck, so die Einschätzung, wird sich jede Einrichtung auseinandersetzen müssen, in gegenseitiger Konkurrenz. In der sprachlichen Klarheit und präziseren Zielbeschreibung des „Schulfähigkeitsprofils“ wird die Gefahr gesehen, dass dies zu Forderungen der Eltern gegenüber Kindergarten und ErzieherInnen instrumentalisiert werden kann.

Befürchtet wird eine gewisse „Querlage“ des Schulfähigkeitsprofils zu den anderen aktuellen Diskussionsvorgaben wie der Bildungsvereinbarung. Hier wird angeregt, dass sich die Grundschule auch ausreichend mit den Papieren der Jugendhilfeseite befasst und es zu einer gemeinsamen Diskussion kommt. Aus einer Veranstaltung mit Grundschullehrern wird der Eindruck berichtet, dass die Erwartung der Grundschule an die Auswirkungen des Schulfähigkeitsprofils u.U. sehr hoch ist, wenn dort von Lehrerseite die Einschätzung geäußert wurde, dass durch die durch das Schulfähigkeitsprofil verbesserte Bildungsarbeit demnächst ein anderes Klientel in die Grundschule komme. Aus Sicht der Grundschule, so wird ergänzt, ist das Schulfähigkeitsprofil auch die Grundlage für ein künftig angestrebtes anderes Arbeiten in der Grundschule nach und mit kindbezogenen Förderplänen.

Es gibt die Befürchtung, dass durch die Vorgaben des Schulfähigkeitsprofils „verzögerte Kinder durch das Raster fallen“. Mit dem „Schulfähigkeitsprofil“ und den kontinuierlich zu erstellenden individuellen „Bildungsberichten“, die an die Grundschule weitergegeben werden, wird die Gefahr des Verlustes der ganzheitlichen Sichtweise und einer drohenden Selektion schon im Kindergarten gesehen. Es wird dazu ermutigt, das Schulfähigkeitsprofil auch kritisch wahrzunehmen und zu diskutieren, da es zuweilen recht „überhöht“ erscheint. Hier wäre eine Kommentierung einzelner Passagen aus Jugendhilfesicht sicher hilfreich.

Für die künftig sehr bedeutsame Kooperation Kindergarten – Grundschule wird eine strukturelle Dominanz des „Partners“ Schule befürchtet. Die als defizitär eingeschätzte Kooperation sollte – so die Anregung – durch Anregungen und Handreichungen gefördert werden. Beiderseitiges Unwissen, Vorurteile, Schuldzuweisungen müssen angegangen werden. Zu den sicher komplexeren strukturellen Gegebenheiten der Jugendhilfe sollten Schule und Schulverwaltung gezielt informiert werden, da hierfür ein Nachholbedarf gesehen wird.

Das Ministerium kündigt eine Überarbeitung des Erlasses von 1988 zur Kooperation von Kindergarten und Grundschule an. Eine Annäherung des Personals von Kindergarten und Grundschule sollte, so wird in der Diskussion angeregt, – wie zu den Richtlinien von 1988 – mit gemeinsamen Arbeitsgruppen angestrebt werden. Es wird der Vorschlag eingebracht, die Kooperation von Kindergarten und Grundschule mit großer Verbindlichkeit zu institutionalisieren, durch gemeinsame Konferenzen etc. Als sinnvoll wird es z. B. angesehen, dass die Lehrer noch vor der gemeinsamen Einschulungskonferenz ihre Eindrücke aus dem vorausgegangenen Test einbringen. Ebenso sinnvoll wäre dann eine spätere, rückschauende Information durch die Grundschule zur wahrgenommenen Entwicklung der (dann) Drittklässler als aufschluß- und hilfreiche Rückmeldung zur früher vorgenommenen Einschätzung durch die ErzieherInnen.

Bedenken werden geäußert zu den Realisierungsmöglichkeiten der Kooperation von Kindergarten und Grundschule mit Hinweis auf die zuweilen große Diskrepanz zwischen den Anforderungen und den gegebenen Bedingungen, wenn z. B. eine Grundschule mit acht Kindertageseinrichtungen kooperieren soll. Zu bedenken ist auch die Vielfalt im vorfindbaren Grundschulangebot (katholisch, evangelisch, Gemeinschaftsgrundschule, Waldorf), die die Kooperation erschweren kann. Aus persönlicher Erfahrung wird auf zuweilen sehr zähe Verwaltungsabläufe in der Grundschule hingewiesen, die im Alltag eine Kooperation erschweren, wenn z. B. Klassenlehrer in vierzügiger Grundschule noch kurz vor Beginn des Schuljahres nicht wissen, wer in ihre Klassen kommt.

Angeregt wird eine für ErzieherInnen und Lehrer gemeinsame Fortbildung zur Einführung von Bildungsvereinbarung und Schulfähigkeitsprofil, was im Bildungsprojekt erprobt werden könnte. Angeregt wird ebenso das Zusammenbringen von Referendaren und ErzieherInnen im Anerkennungsjahr zu gemeinsamen Veranstaltungen, um deren altersbedingt noch gegebene größere gegenseitige Offenheit zu nutzen. Angeregt wird, die Einladung zur Schuleingangskonferenz nicht „automatisch“ von der Grundschule ausgehen zu lassen, zumal beide Institutionen in der Zuständigkeit des gleichen Landesministeriums liegen. Eine aktivere Rolle der Tageseinrichtungen für Kinder bei Gestaltung und Durchführung der Schuleingangskonferenz wird als Chance gesehen, den Kindergarten und seine Mitarbeiter stärker als Experten für das Alter „3 bis 6 Jahre“ zu profilieren. Hierbei wäre gfls. auch der Begriff „Kindergarten“ zu problematisieren gegenüber dem Begriff „Tageseinrichtungen für Kinder“.

Bei der Durchführung der Sprachförderung werden die aktuellen Rahmenbedingungen für die Erreichung der Zielvorstellungen als noch nicht ausreichend angesehen. Für die künftige Praxis und Feststellung der Notwendigkeit sprachfördernder Maßnahmen ist von einem zweistufigen Ablauf auszugehen: Das Schuleingangsgespräch verdeutliche sehr schnell, ob beim Kind sprachliche Defizite vorliegen. Diese sind dann zeitnah mit geeignetem Testmaterial zu überprüfen. Hierfür ist seitens des Ministeriums nicht an eine bestimmte Testvorgabe gedacht, sondern es soll als Hilfestellung eine Auswahl von Materialien aufgelistet werden. Bei der Durchführung der folgenden Sprachfördermaßnahmen wird die Einbeziehung der Tageseinrichtung wiederum zu einem notwendigen Aspekt einer gelingenden Kooperation von Kindergarten und Grundschule.



## Materialien

Zu den in dieser Dokumentation beschriebenen und diskutierten Veränderungsprozessen sind diverse Materialien verfügbar:

Die acht bisher erschienenen Dokumentationen aus dem „Fachpolitischen Diskurs“ sind als Downloads auf dieser Internet-Seite verfügbar oder werden über Links beim Ministerium für Schule, Jugend und Kinder erreicht.

<http://www.tageseinrichtungen.nrw.de/diskurs/index.html>

Die theoretischen Grundlagen des Ansatzes sind zu finden in der Veröffentlichung: Gerd Schäfer (Hrsg.) u.a. „Bildung beginnt mit der Geburt – Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren“

200 Seiten, EUR 16,90, Beltz, Weinheim 2003, ISBN 3-407-56226-8.

Weitere Informationen hierzu finden Sie auf der Internet-Seite des Beltz-Verlages unter <http://www.beltz.de/catalog/einzelbuch.asp?ISBN=3%2D407%2D56226%2D8>

Den Gesetzestext des „Schulrechtsänderungsgesetzes 2003“ finden Sie als Download auf dem NRW-Bildungsportal

<http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/System/Recht/Vorschriften/Gesetze/SchRechtsAeG/Gesetz.pdf>

Die „Bildungsvereinbarung“ finden Sie als Download auf dem NRW-Bildungsportal.

<http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Service/broschueren/bildungsvereinbarung/download.pdf>

Das Muster für eine elterliche Einverständniserklärung zur Erarbeitung einer Bildungsdokumentation finden Sie im auf dieser Internet-Seite unter

<http://www.tageseinrichtungen.nrw.de/pisa/einwilligung.pdf>

Das Schulfähigkeitsprofil kann – nach unverbindlicher Anmeldung und Registrierung – kostenlos von der Internet-Seite des Ritterbach-Verlages herunter geladen werden:

unter [http://www.schul-welt.de/verlag/schulwelt/lp\\_online.asp?](http://www.schul-welt.de/verlag/schulwelt/lp_online.asp?)

und dann in der Produktgruppe „Materialien“ auswählen.

# Impressum

**Herausgeber:**

Sozialpädagogisches Institut NRW  
– Zentrale wissenschaftliche Einrichtung  
der Fachhochschule Köln –  
An den Dominikanern 2  
50668 Köln  
Telefon: 02 21/1 60 52-0  
Telefax: 02 21/1 60 52-50  
Internet: [www.spi.nrw.de](http://www.spi.nrw.de)  
Email: [poststelle@spi.nrw.de](mailto:poststelle@spi.nrw.de)

Zusammenstellung der Dokumentation:

Jürgen Salentin  
[salentin@spi.nrw.de](mailto:salentin@spi.nrw.de)

Layout:

Graf\_D\_sign, Bonn

Foto:

Astrid Normann

Köln, Mai 2004