

Verein
für
Kommunalwissenschaften e.V.



Aktuelle Beiträge
zur Kinder- und Jugendhilfe 55

„Ja mach nur einen Plan...“

**Bildungsprogramme im
Elementarbereich**

Dokumentation der Fachtagung
am 24. und 25. November 2005
in Berlin

Verein für Kommunalwissenschaften e.V.
Straße des 17. Juni 112 · D-10623 Berlin · Telefon 030 39001-0 · Telefax 030 39001-100
Fachtagungen Jugendhilfe
Telefon 030 39001-136 · Telefax 030 39001-146 · e-mail: agfj@vfk.de · Internet: www.vfk.de/agfj

Diese Fachtagung wurde aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert.

Impressum:

Herausgeber:

Verein für Kommunalwissenschaften e.V.

Ernst-Reuter-Haus ⊕ Straße des 17. Juni 112 ⊕ 10623 Berlin

Postfach 12 03 21 ⊕ 10593 Berlin

Redaktion, Satz und Layout:

Dörte Jessen

Arbeitsgruppe Fachtagungen Jugendhilfe

Verein für Kommunalwissenschaften e.V., Berlin

Fotos:

Rita Rabe

Deutsches Institut für Urbanistik, Berlin

Herstellung:

Verein für Kommunalwissenschaften e.V.

Berlin 2006

Hinweise zur Download-Ausgabe:

Der vorliegende Tagungsband wird vom Verein für Kommunalwissenschaften e.V. nicht mehr als Druckfassung aufgelegt. Es besteht die Möglichkeit, die Fachbeiträge und Diskussionen aus dem Internet herunter zu laden. Die Texte sind schreibgeschützt.

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Vorwort	5
KERSTIN LANDUA <i>Leiterin der Arbeitsgruppe Fachtagungen Jugendhilfe, Verein für Kommunalwissenschaften e.V., Berlin</i>	
 <u>Fachreferate</u>	
Neuer Schwung für die Bildungsdebatte	11
DETLEF DISKOWSKI <i>Leiter des Referats Kindertageseinrichtungen, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Potsdam</i>	
Bildungsprogramme: Warum und Wofür?	
Ziel, Auftrag, verbindende Elemente	35
BERNHARD EIBECK <i>Referent für Jugendhilfe und Sozialarbeit beim Hauptvorstand der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt am Main</i>	
Bildungsprogramme aus Elternsicht: Erwartungen und Erfahrungen	46
IRINA BLÜMEL <i>Vorsitzende des Stadtelternbeirates der Stadt Dresden</i>	
 <u>Arbeitsgruppen</u>	
1. Was bedeutet das neue Verständnis vom Kind für mich in der Rolle als Jugendamtsleiter/in und Jugendhilfeplaner/in?	53
DR. SIEGFRIED HALLER <i>Leiter des Jugendamtes der Stadt Leipzig</i>	
2. Was bedeutet das neue Verständnis vom Kind für mich in der Rolle als Fachberater/in für öffentliche und freie, für örtliche und überörtliche Träger?	60
ROSWITHA BIERMANN <i>Fachberaterin, Abteilung Aufsicht über Tageseinrichtungen, Landschaftsverband Rheinland, Köln</i>	
3. Was bedeutet das neue Verständnis vom Kind für mich in der Rolle als Mitarbeiter/in im Bereich Aus- und Fortbildung sowie in Familienbildungsstätten und als Fachkraft von freien Trägern sowie aus Eigenbetrieben?	66
DORIS BENEKE <i>Referentin für Kindertageseinrichtungen, Tagespflege und Bildung in der Jugendhilfe beim Diakonischen Werk der Evangelischen Kirche Deutschlands (EKD), Berlin</i>	

Fachreferate: Bildungspläne konkret

Erste Erfahrungen bei der Umsetzung in Bayern

70

EVA REICHERT-GARSCHHAMMER

Abteilungsleiterin im Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP), München

Erste Erfahrungen bei der Umsetzung in Sachsen-Anhalt

105

DR. GUDRUN VON HOVEN

*Leiterin des Referates Kindertageseinrichtungen, Landesjugendamt
Sachsen-Anhalt, Halle/Saale*

Abschlusspodium:

Was brauchen die beteiligten Professionen voneinander?

117

Moderation: BARBARA BÜTOW

*Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie
und -psychotherapie, Universitätsklinikum Ulm*

Gesprächspartner:

DORIS BENEKE

*Referentin für Kindertageseinrichtungen, Tagespflege und Bildung in
der Jugendhilfe beim Diakonischen Werk der Evangelischen Kirche
Deutschlands (EKD), Berlin*

ROSWITHA BIERMANN

*Fachberaterin, Abteilung Aufsicht über Tageseinrichtungen,
Landschaftsverband Rheinland, Köln*

DR. SIEGFRIED HALLER

Leiter des Jugendamtes der Stadt Leipzig

DR. GUDRUN VON HOVEN

*Leiterin des Referates Kindertageseinrichtungen, Landesjugendamt
Sachsen-Anhalt, Halle/Saale*

EVA REICHERT-GARSCHHAMMER

Abteilungsleiterin im Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP), München

Literaturhinweise

131

Vorwort

„Ja mach nur einen Plan.“

Dieser Titel von Brechts Ballade war zugleich auch die Überschrift einer Fachtagung zum Thema „Umsetzung von Bildungsprogrammen im Elementarbereich“, die im November 2005 in Berlin stattgefunden hat.

Dieses Thema hat gegenwärtig eine hohe Aktualität, sowohl unter entwicklungspsychologischen Aspekten als auch mit Blick auf den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Ziel der Tagung war es, sich darüber auszutauschen, wie der Stand der Umsetzung bundesweit einzuschätzen ist und welche (unterschiedlichen) Wege hierbei in einzelnen Bundesländern gegangen werden. Momentan gibt es bei den Eltern (auch mit Blick auf PISA) eine hohe Erwartungshaltung, wie Kindertageseinrichtungen diesen Bildungsauftrag in der Praxis umsetzen, gleichzeitig sehen sich viele Fachkräfte unter Druck, diese neuen Anforderungen kreativ aufzunehmen. Eine Praxisanleitung auf Träger- und Multiplikatorenebene fehlt aber noch als Orientierungsgrundlage. Eine noch nicht zufrieden stellend gelöste Frage.

Auf der Suche nach Antworten ...

Den Einführungsvortrag auf dieser Tagung hielt Detlef Diskowski, Referatsleiter Kindertageseinrichtungen, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Potsdam. Er sagte unter anderem, dass die Begriffe „Betreuung“ und „Erziehung“ neu definiert werden müssten. Hiervon finde sich aber nichts in den Bildungsplänen, es gebe nur eine allgemeine Monstranz der Trias Betreuung, Erziehung und Bildung. Es müsse danach gefragt werden, wie Bildungspläne im Verhältnis zu anderen Steuermechanismen der Frühförderung stünden und was „das neue Bild vom Kind“ beinhalte. Der aktuellen Bildungsdebatte helfe es nicht weiter, nur rückwärts zu schauen und zu konstatieren, dass z.B. die Kindertageseinrichtungen in der DDR einen Bildungsauftrag hatten. Es gehe heute eher darum zu fragen, was neu ist und welche Chancen es gibt. Dies sei eine Aufgabe für alle Professionen, bisher finde aber eine rein pädagogische Diskussion statt. Was außerdem fehle, sei eine Diskussion über personelle und materielle Ressourcen und Rahmenbedingungen. Ein Bildungskindergarten brauche andere, bessere materielle und personelle Rahmenbedingungen; sich fortbildende Fachkräfte, das Bündnis mit den Eltern und die Praxisunterstützung durch verschiedene Professionen, die sich in kompetenter Selbstbeschränkung üben. Ebenso fehle Praxisbeobachtung und -forschung. Es gäbe bisher „im Westen“ eine situationsorientierte, individualisierende Beliebigkeitspädagogik und „im Osten“ eine gruppenbezogene, verantwortungsbewusste Befähigungspädagogik. Gebraucht werde aber ein gemeinsames zukunftsfähiges Bildungsbewusstsein. Das wirklich Neue sei der absehbare Abschied von der Unverbindlichkeit. Die Bildungspläne der Länder als pädagogisches Gesamtkonzept beziehungsweise als ein verbindlicher Rahmen seien ein Weg dahin. Es müsse gefragt werden, was die unterschiedlichen Konzepte der Länder „bringen“ und welche Teile davon verbindlich gemacht werden könnten.

Bernhard Eibeck, Referent für Jugendhilfe und Sozialarbeit beim Hauptvorstand der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt/Main, verwies darauf, dass die Ergebnisse von PISA (mit Blick nach Skandinavien) erkennen lassen, wie wichtig die

Wertschätzung systematisch entwickelter und individuell organisierter Bildungsprozesse in der Kita sei. Besonders dann, wenn diese nach einem Curriculum arbeiten, das neueste pädagogische, psychologische und neurologische Erkenntnisse nutzt und miteinander verknüpft. Bekanntermaßen gäbe es hierzu ja unterschiedliche Denkschulen und -ansätze. Der bayerische und der hessische Bildungsplan seien stark aus der „Lernpsychologie“ (Fthenakis) abgeleitet. Wichtige Schlagwörter in diesem Kontext sind Resilienz und Transition (Übergänge erfolgreich bewältigen, Kinder in wechselhaften schwierigen biografischen Phasen stärken). In Nordrhein-Westfalen habe man sich dagegen auf die Ergebnisse aus der „Säuglings- und Kindheitsforschung“ (Schäfer, Laewen) konzentriert, die für das Schaffen von Erfahrungs- und Erlebnissräumen in großer Vielfalt und Breite plädieren, für Ästhetik, Austausch und Experimente. Als dritte, in den Bundesländern Berlin und Brandenburg angewandte Denkschule gebe es die „Sozial- und Erziehungswissenschaften“ (Preissing), die den Situationsansatz priorisiere, das heißt, die sich damit beschäftige, wie Kinder aufwachsen und womit sie sich auseinandersetzen müssen: Das Kind in seiner Welt, das Kind in der Kinderwelt und das Kind in der Welt.

Dr. Siegfried Haller, Leiter des Jugendamtes der Stadt Leipzig, begann seinen Vortrag mit der Bemerkung, dass es große Defizite in pädagogischer Elementarforschung darüber gebe, wie Wissen in die Praxis umgesetzt werden könne. Im Rahmen einer Arbeitsgruppe stellte er den Leipziger Fachplan zur Förderung von Kindern in Kitas und Kindertagespflege vor. Er habe das Ziel, die Bedingungen für frühkindliches Lernen in Kindertageseinrichtungen und Tagespflege zu verbessern und die Zusammenarbeit mit Familien auszubauen. Schwierige Familien können gut über Kitas erreicht und für erzieherische Hilfen motiviert werden. Das Bildungssystem und hier insbesondere auch die Kitas müssten sich bildungsfernen Schichten öffnen. Dies sei derzeit noch ein großes Problem, für das keine Lösungen vorliegen. Hier komme der Steuerungsverantwortung des Jugendamtes sowie des Leistung erbringenden Trägers eine große Bedeutung zu. Für die Stadt Leipzig sei es wichtig, die Erzieherinnen kontinuierlich fortzubilden, Kitas zu Konsultationseinrichtungen zu entwickeln, Qualitätsentwicklungsinstrumente über Multiplikatoren einzuführen, Wettbewerbe für Kinder- und Elternbeteiligungsprojekte durchzuführen und diesen ganzen Prozess durch einen Fachbeirat begleiten zu lassen. Auch die Frage der Fachberatung sei in diesem Kontext sehr wichtig.

Eva Reichert-Garschhammer, Abteilungsleiterin am Staatsinstitut für Frühpädagogik München, ist verantwortlich für die Schriftleitung des bayerischen Bildungs- und Erziehungsplanes und stellte dessen Grundprinzipien und den Entwicklungsweg vor. In Bayern seien Kindertageseinrichtungen als Bildungseinrichtungen definiert. Der Entwicklungsprozess des bayerischen Bildungsplanes habe vier Jahre gedauert und eine hohe Dynamik mit einer kontinuierlichen Fundierung und Optimierung gehabt. Bei der Entwicklung des Bildungsplanes sei vom Recht des Kindes auf bestmögliche Bildung von Geburt an ausgegangen worden. Als einige der größten Herausforderungen bei der Umsetzung des Bildungsplanes nannte Frau Reichert-Garschhammer die Schlüsselrolle der Kita-Leitung, partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Eltern, die Partizipation der Kinder, Förderung lernmethodischer Kompetenzen bei den Erzieherinnen, die Moderierung von Bildungsprozessen, die Beobachtung der Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder, den Umgang mit Kindern mit erhöhtem Entwicklungsrisiko und die Bildung von Kindern unter drei Jahren. Schwierig in diesem Kontext sei, dass die Implementati-

onsforschung noch ein relativ neues Forschungsgebiet sei und diese eine Institutionen übergreifende Plankonzeption erfordere.

Dr. Gudrun von Hoven, Leiterin des Referates Kindertageseinrichtungen im Landesjugendamt Sachsen-Anhalt, Halle, stellte das Bildungsprogramm „Bildung elementar – Bildung von Anfang an“ vor. Sie sprach darüber, dass dieses Programm die elementaren Arbeitsprinzipien für den Bereich der vorschulischen Bildung enthalte und dass es im dialogischen Prozess mit der Praxis in Kooperation mit ausgewählten Kitas und einer Expertengruppe entwickelt wurde. Diese Expertengruppe befasse sich auch mit weiterführenden Implementationsstrategien, unter anderem mit den personellen Rahmenbedingungen und Fragen von Fortbildung und Qualifizierung. Das Programm soll über Multiplikatorinnen und Multiplikatoren umgesetzt werden.

Auf der abschließenden Podiumsdiskussion ging es insbesondere noch einmal darum, dass die Frage der Finanzierung konträr zur inhaltlichen Arbeit mit den Bildungsplänen stehe. Gesetz und Geld gingen bei den Bildungsplänen nicht zusammen, in keinem Bundesland. Die Länder könnten inhaltlich nur regeln und umsetzen, was sie selber finanzieren können. Am Ende dieser Tagung war klar, „es“ liegt in der Luft: die Beschäftigung mit dem Thema Bildung im Elementarbereich, die Dringlichkeit dieser Aufgabe und die ersten kleinen Schritte zur Umsetzung. Und dies vielleicht nicht ganz zuletzt auch nach den Maßstäben Maria Montessoris: Hilf mir, es selbst zu tun ...

Und wie war das jetzt noch mal mit dem Plan?

Bitte einfach weiter lesen.

KERSTIN LANDUA

*Leiterin der Arbeitsgruppe Fachtagungen Jugendhilfe
Verein für Kommunalwissenschaften e.V., Berlin*

Neuer Schwung für die Bildungsdebatte

DETLEF DISKOWSKI

Leiter des Referates Kindertageseinrichtungen, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Potsdam

Vorbemerkungen

Solche länderübergreifenden Veranstaltungen wie diese sind unter anderem deshalb wichtig, weil wir mit der Steuerung durch Bildungspläne im Kindertagesstättenbereich noch am Anfang stehen. Wir betreten Neuland und wir haben viele strukturelle, konzeptionelle und rechtliche Fragen zu klären, so dass es gar keinen Sinn macht, wenn die Länder einzeln für sich „im Nebel stochern“, sondern es gibt guten Grund für die Länder und Kommunen, sich über Möglichkeiten, Ziele, auch über Begrenzungen von Bildungsplänen und ihr Verhältnis zu anderen Steuerungsmechanismen in der frühen Bildung austauschen. Dass wir am Anfang der Entwicklung stehen, soll nicht deprimieren, sondern eher Mut machen, denn Forschen ist etwas Positives.

Die Überschrift der Tagung „Ja mach nur einen Plan...“, diese Zeile aus Brechts Ballade von der Unzulänglichkeit menschlichen Strebens, legt eigentlich einen resignativen oder zumindest stark ironisierenden Überton auf diese Veranstaltung.

Das „neue“ Bild vom Kind

In der Verstricktheit und Widersprüchlichkeit des Themas steckt einiges, was es leichter möglich machen könnte, die anstehenden Probleme und Fragen zu klären.

Wie ist also das Bild? Einfach gesagt, so:



Abbildung 1

© Detlef Diskowski

Dieses Foto zeigt im Grunde genommen das Bild des Kindes, von dem wir heute ausgehen. Es zeigt alle Aspekte, die in dem Zusammenhang wichtig sind: die Konzentration, die Engagiertheit, das Wollen, etwas zu tun und sich mit dem auseinanderzusetzen, was vorhanden ist und was interessiert – und nicht mit dem, von dem die Erwachsenen meinen, dass das nun gerade wichtig ist. Wider allen Vorstellungen von Erwachsenen, was Kinder in dem Alter (meine Tochter war zu dem Zeitpunkt gerade zweieinhalb Jahre alt) zu tun hätten und was sie sinnvollerweise lernen sollten, war dieser Computer für meine Tochter interessant. Das drückt meines Erachtens sehr gut aus, von welchem Bild des Kindes wir ausgehen müssen: nämlich von einem eigensinnigen, engagierten Kind, das mit einer solchen Wollust lernt, dass man sich manchmal mit Blick auf die Schulen fragt, wo diese eigentlich geblieben ist und was wir in der Zwischenzeit veranstaltet haben, dass diese Lust am Lernen verschwunden ist.

Ich denke, dass wir in der gesamten Bildungsdebatte, nicht nur in der Bildungsdebatte der frühen Kindheit, einen grundsätzlichen Fehler machen: Wir denken Bildung immer von oben, von den Wissenschaftsdisziplinen, der Hochschulbildung, herunter. Von dort aus wird simplifiziert und banalisiert. Je nach dem Alter der zu bildenden Kinder wird vereinfacht und etwas abgestrichen. Im Kindergarten ist man schließlich bei einem relativ reduzierten Bild von dem, was von dieser Bildung bei den Kindern überhaupt noch ankommen kann. Es findet eine Reduzierung von Bildung statt. „Später“ können die Kinder einmal die Komplexität und die richtigen und wichtigen Dinge lernen.

Meiner Ansicht nach bilden sich weder Kinder noch Erwachsene in dieser Form und eignen sich in dieser Form ihre Welt an. Wir müssen – vermutlich auch, um uns über neue Formen der universitären Bildung und der tertiären Bildung insgesamt klar zu werden – Bildung von unten denken. Wir müssen schauen, wie Säuglinge lernen. Wir bekommen damit sehr viel mehr Erkenntnisse darüber, wie Menschen sich Welt aneignen, wie Menschen klug und kompetent werden, als wenn wir von einem Begriff universitärer Bildung ausgehen.

Wir wissen heute, dass

- **Kinder die biologische Ausstattung zum Lernen mitbringen,**
- **sie fast immer, überall und unermüdlich lernen und kaum daran gehindert werden können,**
- **Lernen mit haben-wollen, tun-wollen verbunden und ein emotional begleiteter Vorgang ist und**
- **Bildung schließlich das Ergebnis dieser Prozesse des Kindes ist.**

Ein von den Emotionen abgetrenntes Lernen findet, wenn überhaupt, relativ spärlich und eingeschränkt und nicht sehr nachhaltig statt. Wir wissen, dass man Bildung nicht herstellen und in das Kind einpflanzen kann, sondern dass sie sich in solchen Prozessen entwickelt und Bildung dieser Prozess des Sich-Bildens selbst ist.

Wie neu ist das Bild wirklich?

Im 17. Jahrhundert sagte *Comenius*: „In der Erziehung kann und darf nichts geformt werden, was sich nicht selber formt.“¹ Das ist eine sehr weise Erkenntnis darüber, was überhaupt möglich ist und was man aus einem ethischen, aber auch aus einem ganz pragmatischen Gesichtspunkt tun kann und darf. *Pestalozzi* stellt im 18./frühen 19. Jahrhundert fest: „Das Kind ist das Werk der Natur, der Gesellschaft und seiner selbst.“² Das ist also auch nicht neu.

Schon vor vielen Jahren und immer wieder ist von klugen Leuten, wie Fröbel, Humboldt, Leontjew mit seiner Aneignungstheorie, von Hentig, alles geschrieben worden, was ich mit meinen Ausführungen über Bildung und das, was dem Kind entspricht, versucht habe darzustellen. Seltsamerweise ändert sich unser Alltagsbild nicht. Es ist bemerkenswert, dass wir nicht einmal in der Lage sind, diese Erkenntnisse zu rezipieren. Das hat vielleicht mit der Unfähigkeit zu tun, Komplexität zu erfassen, dass wir immer noch in monokausalen Strukturen, in Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen denken, obwohl wir wissen, wie vernetzt Dinge sind. Also gibt es auch deshalb einen guten Grund, an der Bildung (und zwar an unserer) zu arbeiten.

Selbstentfaltung

In dieser Debatte, die jetzt allenthalben angehoben hat, taucht immer wieder die Vorstellung auf, dass man Bildung irgendwie verorten kann: Bildung sei im Kindergarten von 9 bis 11 Uhr, Bildung beginne mit dem Eintritt des Kindes in die Schule, Bildung sei, wenn das Kind ein gutes Buch liest oder wenn sich das Kind mit einem Gegenstand auseinandersetzt, den die Erwachsenen ihm dargereicht haben usw.

Wenn man sich noch einmal vergegenwärtigt, was Bildung für eine komplexe, immer währende, beständige Tätigkeit des Kindes ist – des Kindes, dass gar nicht anders kann als beständig zu lernen, als in der Aneignung der Welt und in der Auseinandersetzung mit der Welt seine Kräfte einzusetzen und weiterzuentwickeln –, wenn man sich dies vergegenwärtigt, dann ist Bildung weder eine abgrenzbare Zeit noch eine abgrenzbare Tätigkeit noch ein isolierter Gegenstand. Wir nehmen, wenn wir über Bildung sprechen, jeweils eine Perspektive ein. Wir blicken auf das, was Kinder im Kindergarten tun, und betrachten dabei den Aspekt der Bildung. Wir wissen dabei, dass dieser Aspekt mit allem anderen, was in der Zwischenzeit ebenfalls dort passiert, zusammenhängt. Der Bildungsbegriff ist also eher eine Perspektive auf einen Prozess.

In dieser Perspektive sollten wir uns hüten, die Trias Erziehung – Bildung – Betreuung zu zerstören und im Alltag oder in den Aufgaben der Kindertagesstätte in Einzelteile zu zerlegen. Der Alltag ist nicht abgrenzbar in die einzelnen Bereiche: Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsbereich.

¹ Comenius: *Pampaedia*; zitiert nach Laewen/Andres (Hrsg.): *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit*, Beltz Verlag, Weinheim, Berlin, Basel 2002; S. 44

² Pestalozzi: *Gesammelte Werke*, Bd. 8, Zürich 1946, S.192ff.

Betreuung wird allenthalben damit identifiziert, ob Plätze vorhanden sind. Wenn Plätze vorhanden sind, wird das schon Betreuung genannt. Das ist meines Erachtens ein verhängnisvolles Missverständnis, denn Betreuung fängt dann erst an, wenn die Plätze da sind. Es geht darum, dass ein Kind Sicherheit, Verlässlichkeit, Schutz, Fürsorge, Sorge für seine elementarsten Lebensbedürfnisse, ohne die es sich nicht bilden kann, braucht. Wir müssen auch die Bedeutung der Betreuung in der Kindertagesstätte ernster nehmen und überdenken.

Die Erziehung ist weitgehend unbegriffen. Die Diskussionen darüber, was Erziehung eigentlich ist, stehen noch am Anfang. Bei dem intensiven Studium der Bildungspläne ist mir keine Definition von Erziehung aufgefallen. Manchmal stehen die Begriffe relativ beliebig nebeneinander, einmal heißt es „Erziehungsbereich“, einmal „Bildungsbereich“ und manchmal „Erziehungs- und Bildungsbereich“; und zwar jeweils undefiniert und unbegründet.

Es gibt in unserer Alltagssprache eine Konnotation von Erziehung, die etwas mit Einbeziehen in Normen, mit Abrichten, Disziplinieren, Akzeptieren und Übernehmen von Regeln des Gemeinwesens zu tun hat. Es hilft uns zwar ein bisschen weiter, wenn man Bildung als einen Prozess des Kindes definiert und Erziehung als etwas, was die Erwachsenen dazu tun¹. Das schärft die Blickweise darauf, dass der Bildungsprozess erstmal vom Kind bewältigt wird. Eine solche Begriffsverwendung ist jedoch schwierig, weil sie von der Verwendung der Begriffe in unserer Alltagssprache so massiv abweicht.

Wir müssen uns also noch einmal Gedanken machen, was diese Trias insgesamt und was die drei Begriffe im Verhältnis zueinander wirklich bedeuten. Wir halten diese Trias wie eine Monstranz hoch und tragen sie vor uns her als etwas ganz Wichtiges, das die Jugendhilfe in Deutschland ausmacht. Gerade wurden wir von der OECD noch einmal für unseren komplexen, zusammenhängenden, allumfassenden Bildungsbegriff gelobt. Ich glaube, er ist bei uns ein wenig verkommen. Es wird Zeit, dass wir uns darum, um diesen Schatz, wieder etwas mehr kümmern und diese Begriffe klären.²

Also noch einmal kurz gefasst; wir wissen eigentlich, wie es funktioniert:

Selbstentfaltung (Bildung)

- **ist keine abtrennbare Tätigkeit oder ein isolierbarer Gegenstand, sondern**
- **„ist die Anregung aller Kräfte eines Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt in wechselseitiger Ver- und Beschränkung harmonisch-proportionierlich entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität oder Persönlichkeit führen.“ (Humboldt³)**
- **braucht Bindung, Schutz und Nahrung.**

¹ Wie Laewen/Andres dies tun, um die Tätigkeit des Kindes und die des Erwachsenen deutlich zu machen.

² Etwas ausführlicher in Diskowski, Betrifft: Kinder, Heft 12/2005

³ zitiert nach Laewen/Andres, a.o.O., S. 50

Wir tun das alles aus Achtung vor dem Kind, aber auch aus ganz pragmatischen Aspekten, weil es nicht anders geht! *Laewen* sagt so schön: „Das Kind hat keine Schnittstelle zu seiner Programmierung.“ Wenn man versuchen würde, einem Kind das Laufen beizubringen, würde man vermutlich scheitern, weil die Komplexität des Vorganges, den wir wahrscheinlich kaum erfassen können, geschweige denn einem Kind beibringen können, uns und das Kind überfordern würde. Das Kind lernt das von selbst. Wie dieses Beispiel zeigt, haben wir unseren Anteil am Lernen zu definieren. Unser Anteil ist wesentlich, ja unverzichtbar. Ohne die Erwachsenen würde das Kind wie Kaspar Hauser bleiben, aber wir dürfen uns andererseits auch nicht überschätzen.

Wir wissen, wie *Hans-Georg Gadamer* 1970 sagte, dass Bildung etwas ist, das man nicht machen kann, nicht einmal wollen kann. Bildungsziele gehören nach Gadamer zu dem schlechtesten Jargon der Pädagogik. Unter diesem Aspekt sollte man über diese provokative Aussage nachdenken.¹

...und wir wissen, dass es so nicht funktioniert:

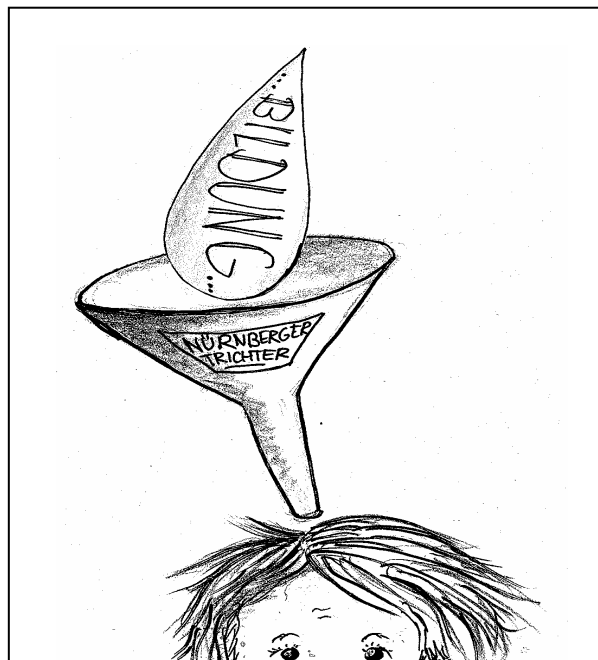


Abbildung 2

© Detlef Diskwoski

Das Bild des Kindes auf den Punkt gebracht, könnte und sollte man unter der Perspektive Bildung so verstehen: **Kinder sind Forscher, Künstler, Konstrukteure**². Als solchen sollten wir ihnen begegnen, wenn wir uns Gedanken über ihre Bildung machen.

¹ zitiert nach Laewen/Andres, a.o.O. S.

² wie eines der Ergebnisse des Bundesmodellprojekts „Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“ der Länder Brandenburg, Sachsen und Schleswig-Holstein 1997-2000 heißt: Laewen/Andres, (Hrsg.) „Forscher, Künstler, Konstrukteure“, Luchterhand Verlag, Berlin 2002

Die aktuelle Bildungsdiskussion

Die Bildungsdiskussion ist eine wichtige, unverzichtbare, aber auch gleichzeitig eine schwierige Diskussion. Nach dem Sputnikschock, der uns ja mit zeitlicher Verzögerung im Westen die erste Bildungsreform verschafft hatte, ereilte uns nun der PISA-Schock. Viele Leute runzeln schon bei der Nennung dieses Begriffes die Stirn und denken: Nun geht das wieder los; PISA hat doch die 15-Jährigen untersucht und das sagt doch überhaupt nichts zum Kindergarten aus... So ist es. Aber ich glaube, alle, gerade auch die Kinder- und Jugendhilfe, sollten sich darüber Gedanken machen, wie das sein kann, dass Deutschland bei den 15-Jährigen so abschneidet. Jeder Bereich leistet seinen Beitrag.

Ich habe übrigens nie solche Diskussionen erlebt, dass die Schule jetzt auf den Kindergarten schimpft, was der alles versäumt hat... Ich arbeite in einem Ministerium für Schule und Jugendhilfe und habe eine sehr nachdenkliche und selbstkritische Diskussion bei den Schulen, im Ministerium, bei der Verwaltung erlebt. Diese Diskussionen und auch PISA haben an uns zu Recht Fragen nach unserer Leistung zur Bildung gestellt. Insgesamt ist die Bildungsdebatte hierauf zurückzuführen, dass uns ein Spiegel vorgehalten wurde und wir uns in unserer stillen Selbstgenügsamkeit, in der wir vorher verharrten, nicht mehr so gut einrichten können. Da hat eine mächtige Diskussion angehoben. Mittlerweile ist das Thema der frühen Bildung bis in die Wirtschaftsteile der Zeitungen vorgeedrungen. Das ist ein großer Vorteil, denn da gehört es hin, nicht mehr in das Feuilleton. Es ist eine Standortfrage, eine Zukunftsfrage, auch eine Fachfrage und eine Frage des Respekts Kindern gegenüber und außerdem eine ökonomische Frage. Wir sollten uns auch nicht zu fein sein, das unter diesem Aspekt zu sehen und uns in die Diskussion mit einzubringen.

Dieses Thema hat viel bewegt, eine große, allgemeine Aufmerksamkeit gefunden, aber auch eine wissenschaftliche Diskussion hervorgerufen. Sie wird gleichzeitig heftig kritisiert: Das sei doch nur alter Wein in neuen Schläuchen. Die Entwicklung findet also eine unterschiedliche Bewertung. Meines Erachtens haben beide Seiten Recht. Es ist auf der einen Seite nur eine Wiederholung dessen, was im Westen in den siebziger Jahren passiert ist. In der DDR hatte bereits die Kinderkrippe von Anfang an einen Bildungsauftrag, für den Kindergarten gab es einen Bildungs- und Erziehungsplan. Dort gibt es eine ungebrochene Tradition der frühen Bildung. Man könnte also mit Recht sagen, das sei alles nicht neu.

So einfach kann es sich nur jemand machen, der nur das Bekannte wieder entdecken kann, der nicht in der Lage ist, auch das Neue aufzunehmen und sich tatsächlich mit den neuen Erkenntnissen auseinanderzusetzen. Meines Erachtens wissen wir heute vieles mehr, haben konzeptionell viel erarbeitet und wissen um die neuen Chancen, die sich hier bieten. Man verharrt in dummer Resignation, wenn man glaubt, in der Gegenwart nur das wieder zu erkennen, was früher schon einmal war. Hier ist also ein differenzierter Blick nötig.

Bildung – eine Aufgabe für alle Professionen!?

Ein Bildungskindergarten braucht

- **materielle und personelle Rahmenbedingungen, die der Aufgabe entsprechen,**
- **sich bildende Fachkräfte,**
- **das Bündnis mit den Eltern**
- **und Praxisunterstützung durch verschiedene Professionen, die sich in kompetenter Selbstbeschränkung üben.**

Sicherlich liegt eine Gefahr in der gegenwärtigen Bildungsdiskussion, dass sie zuweilen als reine pädagogische Normendiskussion um Bildungspläne geführt wird. Dabei fehlt der Gesichtspunkt, dass die Ergebnisse, die wir in der Bildung zeitigen, natürlich auch das Ergebnis von Ressourcen und Rahmenbedingungen sind. Das muss man unbedingt berücksichtigen, selbst wenn man nicht erwarten kann, dass es gleich morgen anders ist, weil die Umwidmung materieller Ressourcen seine Zeit braucht.

Der Bildungskindergarten braucht sich selbst bildende Fachleute, die wissen, dass Bildung ein immerwährender Prozess ist und dass der Alltag mit den Kindern ihre größte Bildungs- und Forschungsaufgabe ist.

Der Bildungskindergarten braucht eine Unterstützung der Praxis durch verschiedene Professionen, die sich in kompetenter Selbstbescheidung üben. Was meine ich mit „kompetenter Selbstbescheidung“? Die in Deutschland recht wenigen Wissenschaftler auf diesem Gebiet sollen sich auf ihr Geschäft, die Wissenschaft konzentrieren und nicht versuchen, die besseren Praktiker zu sein. Bisher haben sie meist versucht, Praxis durch Konzeptentwicklung zu begleiten und anzuregen; aber Wissenschaft wurde bisher zu wenig betrieben. Die Wissenschaftler, Berater und Fortbildner sind den Praktikern häufig als die „besseren Praktiker“ entgegengetreten. Nach meiner Auffassung brauchen wir aber nicht beständig neue Konzepte, die von wissenschaftlichen Wanderpredigern ins Land getragen werden, sondern wir brauchen wissenschaftliche Unterstützung für die Praktiker. Zum Beispiel brauchen wir wissenschaftliche Unterstützung, um forschend den Alltag zu durchdringen. Wir können auf wenig Alltagsforschung zurückgreifen. Es gibt zum Beispiel fast unendlich viele Veröffentlichungen zur Altersmischung, aber kaum welche, die sich mit empirischer Praxisbeobachtung beschäftigen, die untersucht haben, wie und unter welchen Konstellationen die Altersmischung tatsächlich funktioniert und welche Ergebnisse sie zeitigt. Unser eklatantes Forschungsdefizit kann etwas gemindert werden, wenn sich die Wissenschaft auf Forschung und nicht auf Konzepte konzentrieren würden. Wir brauchen also nicht regelmäßig neue pädagogische Konzepte. Wir brauchen eine Wissenschaft, die versteht, dass die von ihr entwickelten Ideen und Konzepte in der Regel in einem Gruppenmanagement von 15 bis 20 Kindern zu vollziehen ist. *Dollase* beschreibt mit spitzer Feder Kollegen, die privat schon mit ihrem einem oder zwei Kindern überfordert sind und pädagogische Konzepte entwerfen, die das Management einer Gruppe von 15 oder 20 Kindern voraussetzen,

ohne sich darüber Gedanken zu machen, wie so ein Gruppenmanagement funktioniert.¹ Wir haben meines Erachtens guten Grund, über die bisherige Unterstützung der Praxis durch Wissenschaft selbstkritisch nachzudenken.

Traditionen und Entwicklungsbedarfe

Weil es immer wieder vergessen wird, sei hier noch einmal betont, dass wir mindestens zwei (sehr unterschiedliche) Traditionen und daher auch unterschiedliche Entwicklungsbedarfe haben. Holzschnittartig würde ich diese Traditionen folgendermaßen umschreiben:

Wir haben eine situationsorientierte, individualisierende Beliebkeitspädagogik im Westen und eine gruppenbezogene, verantwortungsbewusste Befähigungspädagogik im Osten.

Ich denke, beide Traditionen bieten wertvolle Ansätze, an denen wir weiterarbeiten, und beide bieten Einschränkungen, die überwunden werden müssen, um zu einem gemeinsamen, zukunftsfähigen Bildungsverständnis zu kommen, sowohl konzeptionell als auch strukturell.

Weiterentwicklung und Paradigmenwechsel

Nach meiner Auffassung sind wir in der Konzeptualisierung früher Bildung um wichtige Schritte vorangekommen. Von Schäfer, Laewen/Andres, Fthenakis und vielen anderen liegen entwicklungsfähige Konzepte für die Unterstützung der Bildungsprozesse der Kinder vor. Es gibt (über Wortklaubereien oder den „Narzismus der kleinen Unterschiede“ hinweg) wesentliche Gemeinsamkeiten. Dies gilt es festzustellen, denn auch das kann stark machen. Es gibt allerdings auch Unterschiede, die aber nicht in der Debatte, sondern empirisch zu entscheiden sind. Es wäre eine schöne Forschungsaufgabe, die unterschiedlichen Bildungskonzepte auf ihre Effekte zu untersuchen, ganz ernsthaft und ohne den Hintergedanken, dem einen oder anderen Konzept von vornherein seine Unbrauchbarkeit zu bescheinigen. Hier hat die Wissenschaft ein gutes Forschungsfeld, das sie dringend bearbeiten muss. Ich bin sehr froh darüber, dass das Bundesministerium für Bildung und Forschung eine Begleitforschung zu den Ländervorhaben im Rahmen des BLK-Verbundprojekts Trans-KiGs („Stärkung der Bildungs- und Erziehungsqualität in Kindertageseinrichtungen und Grundschule und Gestaltung des Übergangs“) ausgeschrieben hat, die sich mit der Frage beschäftigen soll, wie sich Bildung bei Kindern eigentlich feststellen lässt. Das ist eine wesentliche Frage, wenn wir uns über Wirkungen und Ergebnisse und nicht weiter auf der Ebene von Glaubenssätzen unterhalten wollen.²

Vor allem im Bildungsbereich Naturwissenschaften gibt es noch großen Entwicklungsbedarf. Die ErzieherInnen brauchen darin Unterstützung. Dieser Bereich verkommt

¹ s. z.B. Rainer Dollase: „Vom Kopf auf die Füße stellen“ in KiTa aktuell NRW, Nr. 9/2004 S. 61ff.

² Ich finde es einen bemerkenswerten Fortschritt, dass eine solche „Wirkungsforschung“ jetzt vom 12. Kinder- und Jugendbericht eingefordert wird.

zwischen „Blättersammeln im Herbst“ und „Experimenten aus dem Zauberkasten“ und in beidem schafft sich das Kind nicht wirklich neues Wissen. Die vorgeführten Experimente mit anschließenden Erklärungen sind sehr weit von den Vorstellungen entfernt, wie sich Kinder Welt aneignen. Für mich liegt die Perspektive eher bei den Reggianern, wenn sie die Kinder anregen zum Philosophieren über die Welt, denn dies ist eigentlich ein Auffordern der Kinder zur Theoriebildung (Beobachtungen machen, Vermutungen anstellen, diese Vermutungen anhand von neuen Beobachtungen überprüfen usw.). Darüber, wie Kinder ein Weltverstehen ermöglicht werden kann und welche Rolle die Pädagogen dabei haben, gibt es noch viel zu forschen und zu entwickeln. Insbesondere die Naturwissenschaft ist ein wichtiges Thema, auch im Hinblick auf den Wirtschaftsstandort Deutschland.

Bildungspläne der Länder

Meines Erachtens sind die Bildungspläne das einzig grundlegend Neue an der ganzen Bildungsdiskussion; sonst gibt es (wie oben dargestellt) wichtige Weiterentwicklungen, Konkretisierungen. Der sich mit den Bildungsplänen vage ankündigende Abschied von der Unverbindlichkeit, die durch die Struktur der Jugendhilfe in Deutschland begründet ist, ist ein zentraler Perspektivwechsel. Bisher war es doch so: Die Eltern bestimmen und als nächstes hat der Träger die Hoheit zu machen, was er will, solange er sich im Rahmen von Gesetzen bewegt. Man kann es nett „Vielfalt“ nennen, es ist aber auch Beliebigkeit. Davon müssen wir uns meines Erachtens verabschieden, auch wenn die Diskussion darüber noch sehr Streitbar geführt werden wird. Wir müssen von der Beliebigkeit wegkommen, wenn wir wirklich den Sprung schaffen wollen und die frühe Bildung zu der Bedeutung zu bringen, die ihr zukommt.

Die Länder verfolgen sehr ähnliche Wege. Das ist sehr gut, das zeugt davon, dass wir eine entwickelte Fachdiskussion, über Länder-, über kommunale, über Träger- und Eitelkeitsgrenzen hinaus haben, aber auch unterschiedliche Wege. Die Jugendminister der Länder haben vereinbart, einmal ihre Konzepte darzustellen, dazu gibt eine **Synopse (siehe Anlage)**.

Ich möchte die Struktur dieser Pläne hier nur grob vereinfacht darstellen, alle konkreten Beispiele finden sich irgendwo zwischen den beschriebenen Extremen wieder.

Manche Bildungspläne verstehen sich offenbar als ein **pädagogisches Gesamtkonzept**, mit dem Ziel, alles, was zur Kita gehört, mit dem Schwerpunkt Bildung zu beschreiben und Hinweise zur Umsetzung zu geben. Das reicht bis in die konkrete Umsetzung, die Gestaltung des Tagesablaufs, die Gestaltung der pädagogischen Arbeit. Hier werden detaillierte Vorgaben gemacht. Beispiele dafür sind der Bayerische Bildungsplan, der Berliner Bildungsplan und der Bildungsplan aus Mecklenburg-Vorpommern. Selbst wenn sie sich in anderer Hinsicht unterscheiden, aber auf dieser Dimension gehören die drei genannten Bildungspläne in diese Richtung einer detaillierten pädagogischen Konzeption.

Daneben gibt es eine andere Richtung. Dort wird eher ein schmaler **Rahmen** gesetzt. Es werden lediglich Essentials beschrieben, wie zum Beispiel in Nordrhein-Westfalen und Brandenburg.

Dazwischen bewegen sich die Bildungspläne der Länder und über den richtigen Weg gilt es weiter zu diskutieren. Ich weiß nicht, wo die Wahrheit liegt. Wir haben uns in Brandenburg aus gutem Grund dafür entschieden, einen eher kargen Rahmen zu setzen und den durch erläuterndes Material zu untersetzen. Es gibt sicher gute Gründe, andere Wege zu gehen. Das werden wir vermutlich nicht auf dieser Tagung ausdiskutieren können. Die Frage, von welcher Art und Weise so ein Bildungsplan sein soll, ist also bisher nicht beantwortet – aber sie ist wohl noch nicht einmal gestellt worden. Wenn ich die Diskussion in den Ländern verfolge, dann fehlt mir das Forum, das sich kritisch darüber Gedanken macht, warum man den jeweiligen Weg gegangen ist und ob dieser Weg hilfreich ist und welchen Weg andere gegangen sind. Es wird viel voneinander abgeschrieben, weil alle unter Zeitdruck stehen; es müssen jetzt ja alle schnell etwas veröffentlichen. Dagegen ist auch nichts zu sagen, es geht ja nicht darum, wer als erster etwas entwickelt hat. Aber die Reflektion über die Sinnhaftigkeit der eingeschlagenen Wege bleibt auf der Strecke.

Besonders widersprüchlich scheint es, wenn die Länder mit den detailliertesten Plänen (Bayern, Berlin, Mecklenburg-Vorpommern) gleichzeitig den höchsten Verbindlichkeitsgrad anstreben; Bayern und Mecklenburg-Vorpommern über ein Gesetz, Berlin über eine Platzgeldvereinbarung. Wie kann man aber so ein Gesamtwerk (oder welche Teile daraus?) verbindlich machen? Allerdings kann ich auch für die sehr schmalen Pläne in Brandenburg und Nordrhein-Westfalen einen ähnlichen Widerspruch feststellen: Wir, die wir eigentlich einen eher kargen Rahmen setzen (in Brandenburg heißt das Ganze „Grundsätze“), halten uns am weitesten mit der Frage der Verbindlichkeit zurück. Im Augenblick schließen wir Verabredungen darüber ab, der die kommunalen Spitzenverbände nicht einmal beigetreten sind.

Es sollten also dringend Diskussionen darüber geführt werden, welche Steuerungswirkungen man mit dem jeweiligen Plan anstrebt; ob man nur anregen oder auch normieren will. Ob man Praxis allgemein verbessern will oder ob man über verbindliche Essentials eine bestimmte Qualität in jeder Einrichtung sichern will.

Alle Länder haben also nun ihre Bildungspläne. Das ist ein wesentlicher, aber eben nur ein erster Fortschritt. Viele weitere Schritte müssen folgen. Wenn man sich nun zurücklehnt, ist das deutlich „zu kurz gesprungen“. Wir haben im Grunde genommen noch nicht viel. Die vorliegenden Pläne sollte man schätzen, darin stecken eine Menge wichtiger Anregungen und sie sind ein erster wichtiger Schritt. Aber wir sind noch längst nicht dort, wo wir bleiben könnten. Dies gilt neben den Steuerungs- auch für Fachfragen, denn in manchen dieser Pläne scheint doch wieder auf, dass Bildung scheinbar herstellbar ist. Die Gefahr hieran ist, dass aus dem „Bastel- und Freispielkindergarten“ nicht das „Forschungslabor“, sondern die „Kleinkinderschule“ wird. So wird es in der Öffentlichkeit immer noch verstanden. Die Versuchung ist groß, das zu bedienen, ohne positiv etwas dagegen zu setzen. Hier müssen die Bildungspläne klärend wirken, weil sie das Instrument der Öffentlichkeit und der Politik sind, den Bürgern zu erklären, wie frühe Bildung aussehen sollte.

Viele **konzeptionelle Fragen** sind noch ungeklärt; die meisten sind noch nicht einmal als Fragen wahrgenommen worden:

- **Wie ist das Verhältnis von Plan und Selbstbildung?**
- **Was ist allgemein – was einrichtungsspezifisch?**
- **Wie abstrakt muss, wie konkret kann ein Plan sein?**
- **Didaktik der Bildungsbereiche oder Didaktisierung der Situation?**

Ist es eigentlich möglich, einen Plan zu machen und gleichzeitig von Selbstbildung auszugehen? Wenn man die Möglichkeit annimmt, was ist dann die Bedeutung des Planes im Verhältnis zu den subjektiven Prozessen der Kinder, auf die es ankommt, das Verhältnis der Bildungsbereiche zu den „Themen der Kinder“? Wie ist das Verhältnis zwischen allgemeiner Aufforderung, die im Plan formuliert ist, und diesen eigensinnigen Prozessen der Kinder?

Wir müssen klären, was allgemein ist, was also überall gelten soll, und was einrichtungsspezifisch sein sollte. Was soll für alle Einrichtungen gleichermaßen gelten und welchen Raum gibt es für das Trägerprofil, die Erziehungsvorstellungen der Eltern und der Fachkräfte?

Wie abstrakt muss der Plan bleiben, um dem Trägerprofil, den konkreten Situationen, den Forschungsprozessen von Kindern und den ErzieherInnen Raum zu geben? Wie konkret muss er andererseits sein, um Orientierung geben zu können? Wann wird ein Plan einengend und wann wird er andererseits in seiner Abstraktheit unverständlich?

Wir müssen uns gründlich darüber Gedanken machen, wie die Pläne in die Praxis integriert werden können, und darüber, ob wir uns zu einer Didaktik der Bildungsbereiche hin entwickeln, indem es dann eine Didaktik der naturwissenschaftlichen Bildung, der Begegnung der Mathematik gibt, oder ob wir eher die Didaktisierung der Situation betrachten müssen: Was interessiert das Kind und wie kann ich das nutzen, um kindliche Lernprozesse in Gang zu setzen?

Hierzu sind konzeptionelle und pädagogische Fragen zu klären. Die verschiedenen Bildungspläne und die Forschergruppen versuchen, darauf Antworten zu finden. Ich glaube, es gibt großen Bedarf, die verschiedenen Antworten nebeneinander zu legen und kritisch zu vergleichen und letztendlich empirisch zu entscheiden, was eigentlich wie wirkt.

Auch **rechtlich-strukturelle Fragen** sind noch zu klären:

- **Verbindlichkeit und Vielfalt,**
- **Elternrecht, Trägerhoheit und öffentliches Interesse,**
- **Normierung und Individualisierung,**
- **horizontale und vertikale Zuordnung des Bereichs.**

Wir bewegen uns im Bereich des Kinder- und Jugendhilferechts. Nur in Bayern weiß man nicht genau, ob der Bildungsplan ein Ausführungsgesetz zum KJHG oder ein eigenständiges Bildungsgesetz ist. Trägerhoheit und Vielfalt gehören zu den Grundessentials des KJHG. Kommen wir damit in dem Bildungsbereich noch zurecht, der so be-

deutsam und in diesem Sinne „elementar“ ist, dass hier die Voraussetzungen für alle späteren Bildungsprozesse geschaffen werden? Oder brauchen wir Verbindlichkeit und wenn ja, wofür, wie viel und in welchen Bereichen? Was kann, was muss der konkreten Ausgestaltung vor Ort vorbehalten bleiben? Was ist Pflicht und was ist Kür? Soll es vom Glück oder von der Kompetenz der Eltern abhängen, ob ihre Kinder eine gute oder schlechte Kindertagesstätte besuchen und welche Lebenschancen sich ihnen eröffnen? Auf die eklatanten Qualitätsunterschiede müssen wir jetzt nicht eingehen.¹ Wenn wir wissen, wie elementar dieser Bereich ist, wissen wir auch, was diese Unterschiede, die wir aus eigenen Anschauungen kennen, bewirken.

Wir müssen in dem rechtlich, strukturellen Zusammenhang die Frage von Elternrecht klären. Das Schulwesen hat einen eigenständigen Bildungsauftrag, eigenständig sogar auch gegen die Eltern. Der Kindertagesstättenbereich hat diesen ausdrücklich nicht. Zwar reden wir gern vom eigenständigen Bildungsauftrag, bestenfalls meinen wir damit die Eigenständigkeit von anderen Bildungseinrichtungen – also zum Beispiel der Schule. Es gibt keinen staatlichen oder öffentlichen Bildungsauftrag im Kindertagesstättenbereich. Im Grunde sind die Bildungspläne hier ein Affront. Wir stoßen mit diesen Plänen gegen die hehren Grundsätze der Kinder- und Jugendhilfe, darüber müssen wir uns im Klaren sein. Wir stecken in einer gesellschaftlichen, einer politischen und strukturellen Umorientierung und wenn wir dies ernst meinen, sollten wir das auch thematisieren.

Ganz wichtig ist die Frage nach der vertikalen und horizontalen Zuordnung des Kindertagesbetreuungsbereichs. Horizontale Zuordnung meint Ressortierung. Wir gehören eindeutig zur Kinder- und Jugendhilfe. Die Ansiedlung unter verschiedene Ministerien, beispielsweise Bildung/Schule, spielt dabei keine Rolle. Sie ist allenfalls ein Hinweis darauf, welche Kooperationsbeziehungen man für wichtig hält oder welche Ausdehnung seines Ressorts der jeweilige Minister braucht. Sie sagt nichts zur Ressortierung; die ist durch das KJHG klar geregelt. Wir müssen uns aber darüber Gedanken machen, ob wir dort in der Kinder- und Jugendhilfe noch richtig sind. Es gibt hierzu verschiedene Meinungen. Ich meine, je mehr wir die Bildungsseite betonen, desto fremder werden wir der Kinder- und Jugendhilfe, denn alles, was mit Verbindlichkeit zu tun hat, ist in der Kinder- und Jugendhilfe nur als Eingriff des Staates denkbar und passt als allgemeines Angebot in dieser Form dort eigentlich nicht. (Die Beschränkungen und die Chancen der Kinder- und Jugendhilfe für den Kindertagesbetreuungsbereich wären ein interessantes, eigenes Thema.) Da stimmt etliches nicht mit unserer Struktur überein, allein schon die Frage: Warum ist der Rechtsanspruch durch Fachämter zu erfüllen und deshalb beim Kreisjugendamt und nicht etwa bei der Wohnortgemeinde? Das Jugendhilferecht kennt eigentlich nur den individuellen Rechtsanspruch für besonders bedürftige Kinder und Familien und das freiwillige allgemeine Angebot für einen breiten Nutzerkreis – also zum Beispiel die Erziehungshilfen und die Jugendarbeit. Ein allgemeines Angebot mit gleichzeitigem Rechtsanspruch ist auch systematisch für die Kinder- und Jugendhilfe ein schwieriges Ding. Also, diese Fragen der Zuordnung des Bereichs sind gemeint mit horizontaler Verankerung.

¹ Ich verweise auf Tietze (Hrsg.): „Wie gut sind unsere Kindergärten?“, Luchterhand Verlag, Neuwied, Kriftel, Berlin 1998

Ob wir im Schulbereich besser aufgehoben wären, darüber kann man allerdings zweifeln. Ich arbeite an einem Schulministerium, mit allen Freuden und Leiden, die das mit sich bringt. Man kann das durchaus differenziert beurteilen. Aber dass die Kindertagesstätten mit ihrem Bildungsauftrag so richtig klar Teil der Kinder- und Jugendhilfe sind, kann niemand mehr behaupten, selbst die größten Verfechter der hehren Ziele der Kinder- und Jugendhilfe nicht.

Dieses Problem muss geklärt werden, ebenso wie die Frage der vertikalen Zuordnung; also der Ansiedelung auf einer Ebene unseres föderalen Staates. Nach meiner Auffassung handelt sich hier um eine Aufgabe der Gemeinde. Das steht auch so in den Gemeindeordnungen aller Länder, als Selbstverwaltungsaufgabe. Das ist eine Aufgabe der Daseinsvorsorge und da gehört sie hin. Um einen Regelanspruch auf Kindergartenplätze zu vermitteln, brauche ich kein Fachamt. (Die Gesetze können etwas klarer sein, also zum Beispiel für die unter Dreijährigen und die Grundschulkinder nicht nur Leistungsverpflichtungen, sondern subjektive Rechtsansprüche normieren, die dann auch einfach zuzuweisen sind.) Aber zur Klärung, ob ein Kind einen Rechtsanspruch hat oder nicht, brauche ich eine bürgernahe Verwaltung und kein Fachamt in der Kreisstadt. Das muss ich in der Gemeinde wohnortnah organisieren.

Man muss in diesem Rahmen sicher auch die Rolle des Jugendamtes neu justieren als zuständig für Anregung, Planung, Förderung und tatsächliche Fachfragen. Die Struktur des Kinder- und Jugendhilferechts steht dem bisher entgegen und die Frage nach der Aufgabe der Gemeinde muss neu gedacht werden¹, übrigens auch für die Schule. Ich halte die Situation, dass die Gemeinde aus der Schulpolitik herausgehalten wird, für ein verhängnisvolles Problem. Die Gemeinde ist lediglich für den Hausmeister und die Schulsekretärin und für solche profanen Dinge wie den Kauf der Kreide zuständig. Daher kann sie kaum ein Bildungsbewusstsein entwickeln. Man muss über die Rolle der Schulträger stärker nachdenken. Die Spaltung zwischen dem für Lehrkräfte und die Inhalte zuständigen Land und der Kommune als Raumgeber behindert Entwicklung. Wenn wir im Sinne einer gemeinsamen Bildungslandschaft von allen Bildungseinrichtungen nachdenken wollen, scheint mir auch für die Schule eine stärkere kommunale Verankerung sinnvoll. Das wird in einigen Ländern angedacht, aber es muss weiter gehen.

„Umsetzung“ von Bildungsplänen sollte ein Tabuwort werden

Meiner Ansicht nach müsste das Wort „Umsetzung“ in Bezug auf die Bildungspläne verboten werden, denn es signalisiert, alles sei so einfach. Es tut so, als seien alle strukturellen, materiellen und konzeptionellen Voraussetzungen gegeben. Es legt nahe, Bildung sei herstellbar, und das alte Bildungsverständnis feiert fröhliche Urständ ...

Selbst die Bildungspläne, die sich als pädagogisches Konzept verstehen, kann man nicht „umsetzen“, wenn man ihren eigentlichen Auftrag, dass Bildungsprozesse von Kindern zu unterstützen sind, ernst nimmt. Ich kann auch nicht meinen gesamten Alltag beispielsweise genau nach dem BGB oder nach dem StGB ausrichten. Wenn ich genau

¹ Es ist m.E. schon bemerkenswert, dass die Gemeinde im Kinder- und Jugendhilferecht praktisch nicht vorkommt – obwohl sie doch nach Art. 28 Abs. 2 die Allzuständigkeit haben.

nach der Straßenverkehrsordnung fahren würde, würde ich nicht vorankommen. Aber natürlich bildet diese einen wichtigen Rahmen. Ich muss so fahren, dass die Straßenverkehrsordnung eingehalten wird. Auch der Bildungsplan ist ein wichtiger Rahmen, ich muss ihn beachten. Ich muss meine Praxis so gestalten, dass der Bildungsplan damit berücksichtigt und eingehalten wird, aber ich kann ihn nicht „umsetzen“.

Das Wort „Umsetzung“ legt alle schlimmen Vorurteile darüber, wie Bildung bei kleinen Kindern passiert, wieder auf den Tisch und signalisiert, dass wir nun, nachdem wir Bildungspläne haben, beim nächsten PISA-Test ganz oben liegen werden, wenn wir die Pläne nur einfach „umsetzen“ würden. Diesem Vorurteil muss man deutlich entgegenreten. Die Bildungspläne sind ein normativer Rahmen und kein Handlungskonzept. Wir sollten versuchen, dieses Wort zu verbannen.

Bildungspläne sind Landkarten, auf der zu entdeckende Länder, unbekannte Menschen, geheimnisvolle Dinge verzeichnet sind; sie sind die „Schatzkarte“ für den Versuch, den „Schatz der frühen Kindheit“ (Donata Elschenbroich) zu bergen.

Dieses Bild ist orientierender dafür, wohin es mit den Bildungsplänen geht. Wir haben keine Roadmap vor uns in dem Sinne, dass wir sie abfahren, dass die Wege vorgezeichnet sind, sondern etwas, in dem wir etwas finden können.

Wir stehen am Anfang, wir wissen noch nicht, wo es hingeht. Die Zukunft ist offen, deshalb ist Optimismus Pflicht. (Karl Raimund Popper)

Ich danke Ihnen.

Synopse zu den Bildungsplänen der Länder

Die Synopse ist unterteilt in der Abschnitte A (Planung und Verfahren), B (inhaltlicher Aufbau) und c (Bildungsbereiche)
Aktualisierung der Anlage zum JMK/KMK-Beschluss vom 13./14.5. und 3./4.6.2004 – Quelle: Angaben der Bundesländer

A: Bildungspläne der Länder – Planung und Verfahren

Land Zeiteiste	Bezeichnung, Charakter des Vorhabens	Geltungsbereich	(1) Verfahren der Erarbeitung (2) Umsetzung
Baden-Würt. (ab 01.01.2004 gesetzl. Auftrag) bis 15. Sept. 2005 in der Anhörung Stand: August 2005	„Orientierungsplan für Bildung und Erziehung“ Vereinbarung der Landesregierung mit den kommunalen Landesverbänden und anderen Trägerverbänden	3 J. bis Schuleintritt	(1) Erarbeitung durch Fachkommission, auf der Basis der überregionalen Entwicklungen unter Einbindung von Ergebnissen innovativer Projekte in BW
Bayern Ende 2003 Abschluss der Diskussion und abgestimmter neuer Entwurf 4/2004 Stand: August 2005	„Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung“	Geburt bis Schuleintritt	(1) Erarbeitung des Plans vom IFP (Ltg. Prof. Dr. Fthenakis) unter Einbeziehung einer Fachkommission (zahlreiche Organisationen und externe Experten), verbindlicher Orientierungsrahmen für die Fachkräfte mit Gestaltungsräumen bei der Umsetzung. (2) Implementationskommission, Erprobung in 106 Modelleinrichtungen mit wiss. Begleitung, Überarbeitung des Plans, Fortbildung f. Fachberatungs- und Leitungskräfte
Berlin Ende 2003 Abschluss der Diskussion und abgestimmter neuer Entwurf 4/2004 Stand: August 2005	„Das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt“ Veröffentlichung d. Entwurfes Juni 2003; Veröffentlichung d. überarbeiteten Fassung: August 2004 – Aufnahme von Grundsätzen in d. zum 01.08.2005 in Kraft getretenen Kindertagesbetreuungsreformgesetz, verbindliche Umsetzung des Bildungsprogramms mit einer Qualitätsentwicklungsvereinbarung (gegenwärtig in Erarbeitung) als Grundlage für die Finanzierung der Kitas www.senbjis.berlin.de	Geburt bis Schuleintritt	(1) Erarbeitung des Entwurfs durch INA (Ltg. Dr. C. Preissing) als Orientierungsrahmen für die Konzeptionsentwicklung, breite Diskussion mit Trägerverbänden, Gewerkschaften, Landeselternvertretung und Überarbeitung, anschl. Verständigung mit den Trägern in Form einer Qualitätsentwicklungsvereinbarung als Ergänzung der Finanzierungsvereinbarung. (2) Einführung durch gestuftes Fortbildungssystem: Multiplikatorenkurse für alle Trägerbereiche – Fortbildung aller KiTa-Leitungen durch die Multiplikatoren
Brandenburg Entwurf 12/02 Vereinbarung 06/04 von freien Trägerverbänden unterzeichnet Stand: August 2005	„Grundsätze der Förderung elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung in Brandenburg“ - Juni 2004 – Vereinbarung LIGA der Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege und Landesministerium (siehe „Gemeinsame Erklärung“) Text der „Grundsätze der Förderung elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung in Brandenburg“ abrufbar unter www.mbis.brandenburg.de/kitakita-startseite	Geburt bis Ende der Grundschule Schwerpunkt: Kindergarten	(1) Gutachten (L. Pesch), anschl. Diskussion im Internet, auf Fachtagungen und Trägerveranstaltungen. Erarbeitung d. Entwurfs unter Berücksichtigung dieser Diskussionen von einer Redaktionsgruppe (Autoren der Entwürfe u. Trägerverbände). Internet, Veranstaltungen, Fortbildung, Verbindung mit 10-Stufen-Projekt (Infans) und KES (Evaluation). Veröffentlichung in KiTa-Debatte 1/2005 und in zwei Ordnern „Bildung Elementar“ verteilt an alle Kitas und Multiplikatoren (veröffentl. durch Verlag „Das Netz“; Fortbildungsangebote Sozialpädagogisches Fortbildungswerk des Landes Brandenburg und anderer Träger; Schwerpunkt: Praxisunterstützungssystem; -Ergänzung und Weiterentwicklung der Ordner geplant.

Bremen Veröffentlichung Januar 2005 Stand: August 2005	Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich“, Vereinbarungen der beiden Stadtgemeinden mit den Trägern zur verbindlichen Umsetzung mit Erprobungsphase stehen vor dem Abschluss www.bremen.de/sozialsenator	Geburt bis Schuleintritt; Schwerpunkt: Kindergarten	(1) Arbeitsgruppe aus Vertretern der Stadtgemeinden, Träger, Jugendämter, Ausbildung, Eltern, Universität Bremen, Senator für Bildung, unter Leitung des Jugend- und Sozialsenators Ergänzend zum Rahmenplan: Einrichtung eines Online-Handbuchs Januar 2005 (2) 3-jährige Erprobungsphase mit Umsetzungsvorgaben Unterstützung der Umsetzung durch Einführung individueller Lern- und Entwicklungsdokumentationen (Erprobung des Instruments ab Herbst 2005)
Hamburg in Arbeit, gepl. Fertigstellung Sommer 2004 wird im Oktober aktual.	„Bildungsempfehlungen für Kindertagesstätten“ Vereinbarung mit Trägern u. Verbänden ggfs. Anpassung der Qualitätsentwicklungsvereinbarung	3 J. bis Schuleintritt; Schwerpunkt: Jahr vor der Einschulung	(1) (2) Handreichung, Internet, Fachgespräche, Fachtagung Sprachförderung, Entwicklung von Fortbildungsangeboten
Hessen 1. Fassung als Entwurf 21.03.2005 2. Fassung nach Anhörung 1.09.2005 Abschluss: 2007 Stand: August 2005	„Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0-10 Jahren“ Gemeinsamer Plan von Sozial- und Kultusministerium mit Selbstverpflichtungscharakter der Träger	Geburt bis Ende der Grundschule unter Einbeziehung der Kindertagespflege, Familienbildung, Fachschulen	(1) Erarbeitung unter der Leitung von Prof. Dr. Fthenakis unter Begleitung einer hessenweiten Fachkommission in Anlehnung an den Bayerischen Bildungs- u. Erziehungsplan (2) Erste Anhörungsphase, anschließend Überarbeitung des ersten Entwurfs. 1 1/2-jährige Erprobungsphase an 45 ausgewählten Standorten ab dem Kindergarten- und Schuljahr 2005/06. Jeder Standort setzt sich aus mindestens einer Kindertageseinrichtung und einer Grundschule zusammen, sowie ggf. weiteren Kooperationspartnern, z.B. Tagespflege, Fachberatung, Familienbildungsstätten, Fachschulen usw. (3) Abschluss der Erprobungsphase: Februar 2007 anschließend Überarbeitung des Bildungs- und Erziehungsplanes.
Mecklenburg-V. in der Fassung vom 01.08.2004 Stand: August 2005	„Rahmenplan für die zielgerichtete Vorbereitung von Kindern in Kindertageseinrichtungen auf die Schule“ verbindlicher Rahmenplan für alle Kindertagesstätten und die Tagespflege	10 Monate vor voraussichtlichem Schuleintritt; ab 2005 Ausweitung des Rahmenplanes über den gesamten Zeitraum der Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen oder Tagespflege	(1) Arbeitsgruppe Frühpädagogik der Uni Rostock (Ltg. Prof. Hanse)l, Erarbeitung unter Einbeziehung von Praktikern (2) - Einführung durch Multiplikatorenfortbildung für Vertreter der Jugendämter, der Spitzenverbände der Wohlfahrtspflege, der Beruflichen Schulen und der staatlich anerkannten Einrichtungen der Weiterbildung; regionale Fortbildung der Erzieher(-innen) durch die Multiplikatoren; Versand an alle Jugendämter, Spitzenverbände der Wohlfahrtspflege, Beruflichen Schulen und staatlich anerkannten Einrichtungen der Weiterbildung; - Veröffentlichung im Internet; - Veranstaltung zum Erfahrungsaustausch; - Entwicklung eines Evaluationssystems

Niedersachsen Diskussionsfassung: 04/2004; Endfassung: 12/2004 Druckfassung: 2. Quartal 2005 Stand: August 2005	„Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich nds. Tageseinrichtungen für Kinder“ Ergänzend: Elterninfos zum Orientierungsplan in Deutsch, Türkisch und Russisch Empfehlungen; Abschluss der Vereinbarung mit Trägerverbänden und Elternvertretungen am 12.01.2005, Einrichtungskonzeption nach KiTaG erforderlich	Schwerpunkt: Elementarbereich	(1) Arbeitsgruppe (freie Träger, Elternvertreter) Redaktionsverantwortung: Ministerium (2) Diskussionsentwurf an Einrichtungen versandt mit Rücklaufbogen; ergänzende Projekte (Konsultations-KiTa, Lerngeschichten/DJL), Projekt Trägerqualität Versand: an alle Kitas, an Fachschulen etc. sowie an alle Grundschulen, Internet, Veranstaltungen, Fortbildungen Vergabe einer Wirkungsstudie geplant
Nordrhein-W. Vereinbarung seit 1. August 2003 in Kraft Stand: August 2005	„Vereinbarung zu den Grundsätzen über die Bildungsarbeit in Tageseinrichtungen für Kinder“ Selbstverpflichtende Vereinbarung zwischen Landesverbänden der Freien Wohlfahrtspflege, kommunalen Landesverbänden, den Kirchen und dem Landesministerium www.bildungsportal.nrw.de/BP/Service/ broschueren/bildungsvereinbarung/download.pdf	Geburt bis Schuleintritt; Schwerpunkt: Kindergarten und Jahr vor der Einschulung	(1) Gutachten (Prof. G. Schäfer) unter Beteiligung des SPI (Strätz) Verhandlungen mit den Trägerverbänden, kirchlichen Büros u. Landesjugendämtern (2) Bildungsprojekt (2 ½ J. wiss. Begleitung, Weiterentwicklung der Vereinbarungen, Arbeitshilfen und weitere Materialien zur Bildungsdokumentation, Zusammenarbeit mit Eltern und Weiterbildung) Vereinbarung im neuen Lehrplan für die Ausbildung berücksichtigt
Rheinland-Pf. Inkrafttreten 01.08.2004 Stand: August 2005	„Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz“ Empfehlung mit Selbstverpflichtung durch Unterschrift der Trägerverbände, Landkreistag, Landeselternvertretung Lesefassung unter www.mbfj.rlp.de (Jugend/Publicationen) Buchfassung im Beltz-Verlag erschienen	Geburt bis 14. J.	(1) Arbeitsgruppe (Trägerverbände, Kirchen, Eltern, kommunale Spitzenverbände sowie das Ministerium) Veröffentlichung des Entwurfs (08.2002) u. landesweite Anhörung mit Rückmeldung der Einrichtungen mittels standardisiertem Bogen; Überarbeitung, Verabschiedung; (2) Begleitstudie zur Umsetzung mittels flächendeckender Befragung aller Einrichtungen und repräsentativer Elternbefragung (Prof. Honig, Uni Trier, 02.05.-02.06); Verabschiedung (voraus. 09.05) eines Fortbildungscurriculums für Erzieher/innen mit Trägern, Gewerkschaften, Eltern im Rahmen des Landesprogramms „Zukunftschance Kinder – Bildung von Anfang an“ (www.mbfj.rlp.de); ca. 1,5 Mio. € jährlich zur Finanzierung dieses Curriculums; Aufnahme von Beobachtung und Dokumentation als Q-Instrument in den Entwurf der Novelle des Kindertagesstättengesetzes;
Saarland Vorstellung: 2004, Erprobungs- u. Diskussionsphase bis 7/2005 Stand: August 2005	„Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten“ Konsens mit den freien und kommunalen Trägern (Vereinbarung?)	Geburt bis Schuleintritt	(1) Erarbeitung durch Beirat (Ministerium, freie u. komm. Träger, Eltern, LJA) einjährige INA (Dr. C. Preissing) Erprobungs- und Diskussionsphase; (2) zusätzliche Handreichungen zum „Bildungsprogramm“ Veranstaltungen, Fortbildungen

Sachsen Entwurf des Bildungsplanes in der Diskussion Stand: August 2005	„Der Sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in sächsischen Kinderkrippen und Kindergärten“	Geburt bis Schuleintritt Erweiterung für den Hort (bis 10 Jahre) vorgesehen	(1) Erarbeitung durch Projektgruppe der TU Dresden, Institut für Sozialpädagogik: Prof. Dr. Sting, Dr. Susanne Kleber, unter Beteiligung eines Projektbeirats, Erprobung in vier Modellkindergärten, breite Fachdiskussion (2) Veröffentlichung endgültige Fassung Anfang 2006, Fortbildungsoffensive der Träger, Verankerung im neuen sächsischen Kindertagesstättengesetz (vorläufig November 2006)
Sachsen-Anhalt Veröffentl. 21.09.2004 Stand: August 2005	„Bildungsprogramm für Kindertagesstätten in Sachsen-Anhalt“ Bildungsvereinbarung: Sozialministerium, Kultusministerium, kommunale Spitzenverbände, LIGA der Freien Wohlfahrtspflege, Kirchen http://www.bildung-elementar.de	Geburt bis 14 J.	(1) Entwurf Univ. Halle, breite Diskussion (Min., Öffentlichkeit, Fachverb., Kitas) (2) geplant: Ausbau der 4 Erprobungseinrichtungen zu „Exzellenzzentren“ mit wiss. Begleitung, Konsultations-Kitas. Qualifizierung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren (Fachberatung) Fachtagungen; Fortbildungsprogramm; erste landesweite Evaluation 2007
Schleswig-Holstein veröffentl.: 20.09.2004 Stand: August 2005	„Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“ abgestimmt zwischen dem Land, Wohlfahrtsverbänden und der Landeselternvertretung für Kitas	Geburt bis 14 J.	(1) Entwurf durch eine Arbeitsgruppe (Wohlfahrtsverband., Fachwiss., Landeselternvertretung). (2) Versand an alle Einrichtungen, regionalisierte Fortbildungen, Ausbildung, einjährige Erprobung in allen Einrichtungen u. schriftl. Rückmeldung
Thüringen veröffentlicht: 1.8.05 Stand: August 2005	„Leitlinien frühkindlicher Bildung“ Wesentliche Arbeitsgrundlage für die konzeptionelle Arbeit in jeder Kindertageseinrichtung Verankerung im KitaG geplant. http://www.thueringen.de/de/Kindergarten/Leitlinien	Geburt bis Schuleintritt	(1) Auf der Grundlage und mit Bezug zum „Nationalen Kriterienkatalog“ (Tietze u.a.) entwickelt, für verbindlich erklärt (wie auch der Kriterienkatalog), Kindergartenjahr 2003/2004 Erprobung in Konsultations-Kitas., ab Kindergartenjahr 2004/05 wesentliche Arbeitsgrundlage in allen Kindertageseinrichtungen Erarbeitet von einer interministeriellen Arbeitsgruppe unter Beteiligung der kommunalen Spitzenverbände, der Spitzenverbände der LIGA, der Gewerkschaften, von Elternvertretern und Vertretern der Schule (2) verpflichtende Fortbildung für alle Leiter/innen (u. a. 3 Tage nach einem einheitlichen Themenmuster); Fortbildung im Rahmen der NQI für alle Fachberatungskräfte, Einbeziehung der Fachschulen.

B: Bildungspläne der Länder – inhaltlicher Aufbau

Land	Gliederung	inhaltl. Aspekte	Praxisbezug/method. Aspekte	weitere Themen	veröffentl. Text; Umfang
Baden-Württ.	Sechs Bildungs- und Entwicklungsfelder	Mehrperspektivischer Ansatz der Bildungsprozesse, Schwerpunkt Sprachförderung	Impulsfragen und Zielvorgaben für Begleitung und Unterstützung der kindl. Bildungsprozesse	Erziehungs- und Bildungspartner-schaft von Kindergarten, Eltern und Schule, Beob. u. Dok. d. indiv. Entwicklungsprozesse, Kooperation Kindergarten und Grundschule, Integration (Beh.)	Ja – ca. 50 Seiten (Buchform)
Bayern	Allg. Teil: zu fördernde Basiskompetenzen; themenübergreifende Bildungs- und Erziehungsperspektiven und themenbezogene Bildungs- und Erziehungsbereiche; Schlüsselprozesse für Bildungs- und Erziehungsqualität	Leitgedanken, Bildungs- und Erziehungsziele, Anregungen und Beispiele zur Umsetzung, Literatur	ja innere Differenzierung, Querverbindungen, Zusammenschau methodischer Aspekte, Abgrenzung von schul. Formen; Handreichungen für die Praxis gepl.	Beob. d. indiv. Entwicklungsprozesse; Übergänge; Kooperation mit Eltern, Schule, Gemeinwesen; Integration von Kindern mit Behinderung; interkult. Erziehung; Hochbegabte; Gender	ja, ca. 400 S. (Buchform, überarbeitete Fassung)
Berlin	Grundlagen (Bildungsverständnis, Ziele, päd.-methodische Aufgaben (40 S.) Bildungsbereiche (mit Konkretisierung der angestrebten Kompetenzen u. Bildungsaufgaben); Zusammenarbeit m. Eltern, Übergang in die Schule, Anforderungen an Zusammenarbeit und Kommunikation und Literatur (20 S.)	Bildungsziele, Kompetenzen, Bildungsaufgaben	ja pädagogischen-methodische Aufgaben, Gestaltung des Alltags, Spielanregungen, Arbeit in Projekten, Raumgestaltung und Materialausstattung, Beobachten und Dokumentieren; Analysefragen zur Bedeutsamkeit der jeweiligen Bildungsinhalte für die Kinder, Konkretisierung der Kompetenzen, Beispiele für Aufgaben	Beob. u. Dok. d. indiv. Entwicklung, Zusammenarbeit mit Eltern, Übergang Kindergarten/Grundschule, Lebenssituation der Kinder als wesentlicher Bezugspunkt der Planung	ja, 130 S.
Brandenburg	Gemeinsame Erklärung (2 S.) Die Grundsätze selbst haben drei separate Teile: Hauptteil = Bildungsbereiche mit Förderbeispielen (20 S.) Begründung und Erläuterung (20 S.) Weiterführende Literatur	eigenaktives Kind, Beobachtung der Themen der Kinder, Unterstützung und eigenaktives Kind, Beobachtung der Themen der Kinder, Unterstützung und Herausforderung seiner Bildungsbemühungen, die durch die KiTa zu fördern sind.	ja, Umsetzungshinweise in zwei Ordnern „Bildung elementar“ als mitwachsendes Arbeitsmaterial Ordner 1 = Praxisbeispiele und Konkretisierungen zu den Bildungsbereichen als Vertiefung; Beständige Fortentwicklung durch Nachlieferungen Ordner 2 = Das Bildungskonzept von Infans mit Beobachtungsmaterialien und Handreichungen		ja, 78 S.

Bremen	Beschreibung des Bildungsbegriffs, von Bildungsbereichen und der Selbstbildungspotenziale des Kindes	Bildung kein passiver Vorgang, lebenslanger aktiver Prozess, Hervorhebung der Selbstbildung	einige wenige Beispiele	Benennung von Leitideen und Werten, Beobachten u. Dokumentieren d. individuellen Bildungs- und Entwicklungsprozesse. Zusammenarbeit mit Eltern und Grundschule	Endfassung liegt vor, veröffentlicht Januar 2005, 40 Seiten
Hamburg		Lernen als eigenaktiver Prozess, ganzheitliches Lernen, Bildungsziele, Basiskompetenzen	geplant: methodische Standards für Fachpersonal	Zusammenarbeit zwischen Grundschulen, Kitas und Eltern	nein
Hessen	Zielbeschreibung: übergeordnete Bildungs- und Erziehungsziele	Das Kind steht im Zentrum der Betrachtung und zwar von Geburt an. Bildungs- und Erziehungsziele in Verbindung mit den Entwicklungsphasen und Kompetenzbereichen	Materialien und Handreichungen zur Umsetzung in die Praxis sind vorgesehen	Stärkung der Basiskompetenzen. Moderierung und Bewältigung von Transitionen, Beobachten u. Dokumentieren der Entwicklung. Zusammenarbeit mit Eltern, Übergang Kindergarten/Grundschule, Lebenssituation der Kinder, Beteiligung der Kinder, Beteiligung der Eltern u.a.	Ja www.sozialministerium.hessen.de. 133 Seiten Mehrsprachige Elternbroschüre zur Information im September 2005 vorgesehen.
Mecklenburg-Vorpommern	Aufbau eines Rahmenplans (mit Übersicht, Konzept, Bildungsziele, didaktischer Anleitung, methodischen Hinweisen, pädagog.-didakt. Grundzügen: 13 Seiten); Bildungs- und Erziehungsbereiche (Sprechen und Sprache, Bewegungserziehung, Gemeinschaft-Natur-Sachen, Musik, Ästhetik und bildner. Gestalten, element. mathem. Denken: 53 Seiten); Literaturhinweise: 6 Seiten	Aufgaben der Bildungs- und Erziehungsbereiche, bildungs- und erziehungsspezifische Ziele der Bereiche	Empfehlungen zur Ausgestaltung mit Fragen zum Verständnis und zur Reflexion	weitere Abschnitte geplant: weiterführende Perspektiven und Aufgaben: - Elternarbeit, - weitere öffentliche und private Einrichtungen, - Übergang in die Grundschule	ja, 76 S.
Niedersachsen	Vier Kapitel: Grundlagen (Bildungsbegriff/ demokrat. Grundwerte); Bildungsziele, in Lern- und Kompetenzbereichen; Arbeit in der KiTa; Qualitätsentw. u. -sicherung	Kind als Akteur; Bildungsprozesse als soziale und komm. Prozesse zwischen allen Beteiligten; 8 Lern- und Kompetenzbereiche, Method. Aspekte, Elternmitwirkung	Im Mittelpunkt: Lernbegleitung durch Dokumentation von Lerngeschichten (DJI-Projekt) und kollegiale Beratung (Konsultationskita)	Übergang Kindergarten/Grundschule	ja, ca. 60 S.
Nordrhein-Westfalen	2 separate Teile: Bildungsvereinbarung (4 S.) Handreichung zur Entwicklung träger- oder einrichtungsspezifischer Bildungskonzepte (7 S.)	Bildung als unterstützender Prozess (Begleitung, Förderung, Herausforderung); Entwicklung aller dem Kind möglichen Bildungspotenziale	geplant: zusätzliche Handreichungen und Materialien	Beob. u. Dok. d. indiv. Entwicklungsprozesse, Übergang Kindergarten-Grundschule, Zusammenarbeit mit Eltern, interne Evaluation (Einrichtungs- und Trägerprofil, Dokumentation)	ja, 4 S. zusätzl., 12 S. Handreichungen zur Entwicklung von Einrichtungskonzepten

Rheinland-Pfalz	Bildungsbegriff, Darstellung der Bildungsbereiche, Teilhabe, methodische Aspekte, Beobachtung und Dokumentation, Anforderungen an Fachkräfte, Kooperation mit Eltern, Nachbarschaft und Grundschule	Bildung vornehmlich Eigenaktivität, Unterstützung und Herausforderung durch zumutbare Themen; Bildungsziele	KiTa als Lernfeld (räumliche Gestaltung, Spielen und Lernen, Partizipation, selbstständiges Lernen, Projekte)	Beob. u. Dok. d. indiv. Entwicklungsprozesse, Zusammenarbeit mit Eltern und Grundschule, KiTa als Nachbarschaftszentrum; Migration, Integration (Beh.) Armut	ja, 48 S. (Din-A-4) bzw. 138 S. Buchform
Saarland	Bildungsverständnis, Ziele, Inhalte, Aufgaben der Erzieherinnen, Übergang in die Grundschule	Bildung als Aneignungstätigkeit der Kinder	Ausführliche Handreichungen zu den Bildungsprogrammen mit ergänzenden Erläuterungen zum Bildungsbegriff und praktischen Vorschlägen zur Umsetzung der Ziele	Beobachten und Dokumentieren, Übergang Kindergarten - Grundschule	7/2004 19 S. / Handreichungen 10/2004 113 S.
Sachsen	3 Abschnitte: Grundlagen – Bildungsbereiche (6) – Kontexte	-Bildung als lebenslanger Prozess, der mit der Geburt beginnt -Bildung umfasst alle Lebensbereiche der Kinder einschließlich Kita -Bildung als Selbstbildungsprozess des Individuums, der durch Lernumgebung und Materialien unterstützt werden muss -Bildung im sozialen Kontext, d.h. in Auseinandersetzung mit anderen Kindern und Erwachsenen	Derzeit im Praxistest, die Bildungsbereiche werden durch „Leitbegriffe“ zusammengefasst, „Anregungen zum Weiterdenken“ für jeden Bildungsbereich, didaktisch-methodische Überlegungen unter „Kontexte“. Es wird im Beirat diskutiert, ob ein Werkbuch nachgeschoben werden soll.	-Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern, -Kooperation am Übergang zur Grundschule (Sachsen führt ab 2005 ein Schulvorbereitungsjahr im Kindergarten ein) -Aufgaben der Träger -Integration ins Gemeinwesen, -Beobachten, Reflektieren, Dokumentieren, Projektarbeit als Methoden	Veröffentlichung derzeit im Internet (www.kita-bildungsserver.de) 150 Seiten, Druck geplant.
Sachsen-Anhalt	Teil 1 Kita's als Bildungsorte, Voraussetzungen in LSA, Bildungsauftrag und Bildungsverständnis. Teil 2 Pädagogische Professionalität; Fachliche Grundorientierung; Bildungsbereiche. Teil 3 Übergang zur Grundschule, Erziehungspartnerschaft; Qualitätsentwicklung.	Def. Bildungsbegriff : Bildung als aktive Aneignung – Selbstbildung, als soziale Ko-Konstruktion und als Erkenntnistätigkeit mit allen Sinnen. Fachliche Grundorientierung für elementare Bildung: Schlüsselkompetenzen. Aufgaben der Fachkräfte; Bildungsbereiche	In jedem Bildungsbereich: Fachliche Einführung, Erfahrungen, die jedes Kind machen soll, Leitfragen für die Beobachtung, Anforderungen an das erzieherische Handeln. Hierzu wurden Handreichungen erarbeitet und erprobt zu: Körper, Bewegung und Gesundheit und mathematische Grunderfahrungen. Geplant: Naturwissenschaft und Ästhetische Grunderfahrungen	geplant: Übergang Kindergarten-Grundschule, Beobachtung und Dokumentation, Evaluation	Veröffentlicht in 9/2004 Umfang: 90 S. mit Literatur 98 S.

Schleswig-Holstein	Bildungsverständnis u. gesell. Rahmen (11 S.) Querschnittsdimensionen u. Bildungsbereiche (12 S.), Gestaltung v. Bildungsprozessen (5 S.)	Bildung als Selbstbildung des Kindes, Begleitung, Unterstützung und Herausforderung durch Erwachsene	eig. Kap. zur Gestaltung v. Bildungsprozessen; geplant: anschließende Handreichungen und Fachtagungen zu den einzelnen Bildungsbereichen	Kooperation Eltern, Schule u. Jugendhilfe	ja, 31 S.
Thüringen	In einer Mappe „Frühkindliche Bildung in Thüringen“ werden auf 18 Seiten nach Auszügen aus dem Gesetz und einer allg. Begründung vier wichtige Bereiche, die „für die elementare Bildung unentbehrlich sind“, beschrieben.	Bildung als Eigenaktivität, Begleitung, Unterstützung und Herausforderung durch Erwachsene; Verbindung mit den 20 Qualitätskriterien d. NQI	keine konkreten Handlungsempfehlungen		ja, 18 S., die Mappe wird mit Materialien für die Umsetzung der Leitlinien in der Praxis nach und nach gefüllt

C: Bildungspläne der Länder – Bildungsbereiche

Weitgehend übereinstimmende Bildungsbereiche											Ergänzung und Abweichung	
Land Bezeichnung der Inhaltsbereiche	Sprache	Denken	Sinne			Körper	Gefühl und Mitgefühl, Sinn und Werte					

Niedersachsen „Bereiche“	Sprache	Natur und Lebenswelt Mathematisches und nat.-wiss. Grundverständnis	Ästhetische Bildung	Bewegung und Gesundheit	Ethische und rel. Fragen; Grunderfahrungen menschl. Existenz; Emotionale und soziale Kompetenzen, kogn. Fähigkeiten
Nordrhein-Westf. „Bildungsbereiche“	Sprache(n)		Spielen, Gestalten, Medien	Bewegung	Natur und kulturelle Umwelten
Rheinland-Pfalz „Bildungsbereiche“	Sprache	Mathematik, Naturwissenschaft, Technik	Musisch-kreativer Bereich	Bewegung	Naturerfahrung/Ökologie Interkulturelles Lernen Förderung sozialer Kompetenzen; Geschlechtssensible Pädagogik; Werteerziehung, Religiöse Bildung; Lernkompetenz; Medien
Saarland	1. Körper, Bewegung und Gesundheit; 2. Soziale und kulturelle Umwelt, Werteerziehung und religiöse Umwelt, 3. Sprache und Schrift, 4. Bildnerisches Gestalten, 5. Musik, 6. Mathematische Grunderfahrungen, 7. Naturwissenschaftliche und technische Grundlagen				
Sachsen „Bildungsbereiche“	Kommunikative Bildung „Dialog“	Naturwissenschaftliche Bildung „Entdecken“ Mathematische Bildung „Ordnen“	Ästhetische Bildung „Wahrnehmen“	Somatische Bildung „Wohlfühlen“	Soziale Bildung „Beteiligung“
Sachsen-Anhalt „Bildungsbereiche“	Kommunikation, Sprache, Schriftkultur	Mathematische Grunderfahrungen	Ästhetik und Kreativität	Körper, Bewegung, Gesundheit	(inter-)kulturelle und soziale Grunderfahrungen
Schleswig-Holstein Querschnittsdimensionen (6)	Sprache(n), Zeichen, Schrift, Kommunikation	Mathematik, Naturwissenschaft und Technik	musisch-ästhetische Bildung, Medien	Körper, Gesundheit und Bewegung	Kultur, Gesellschaft und Politik; Ethik, Religion und Philosophie
Thüringen „Wichtige Bereiche“	Sprache und Kommunikation		Spielen, Gestalten und Experimentieren	Bewegung	Soziale und emotionale Beziehungen

Quelle: http://www.mbjs.brandenburg.de/media/lbm1.a.1234.de/synopse_bildungsplaene.pdf

Bildungsprogramme: Warum und Wofür?

Ziel, Auftrag, verbindende Elemente

BERNHARD EIBECK

Referent für Jugendhilfe und Sozialarbeit beim Hauptvorstand der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt/Main

Der Verein für Kommunalwissenschaften zeigt mit dieser Tagung an der Schnittstelle von sozialpädagogischer Fachlichkeit und kommunalpolitischer Verantwortung, dass das Thema über die Grenzen der engeren Profession von ErzieherInnen und SozialpädagogInnen und dem wissenschaftlichen Umfeld jetzt in eine neue Phase von Aufmerksamkeit und Beteiligung gekommen ist. Es ist eine Grundbedingung jeder pädagogischen Reform, dass die erziehungswissenschaftliche Fachdisziplin bei den Trägern der Praxis – und das sind ganz wesentlich die Kommunen – auf Resonanz stößt und man in einem gemeinsamen Dialog aller Beteiligten die Umsetzung entwickelt. Es zeichnet den Verein für Kommunalwissenschaften aus, dass er dazu immer wieder Beiträge leistet.

1. Ein Blick zurück

Es ist zweifellos nicht so, dass der Bereich Tageseinrichtungen für Kinder erstmals vor der Herausforderung steht, sich zu verändern, sich anzupassen und Überlegungen hinsichtlich der Arbeitsweise, der Methodik, der Wirksamkeit anzustellen.

Selbst wenn ich an meine eigene Kindergartenzeit Anfang der 60er Jahre zurückdenke, kann ich mich daran erinnern, dass plötzlich die Bauecke eingeführt wurde. Das war ein Schritt, von dem man viel erwartet hat. Es ist für ErzieherInnen im Bereich frühkindlicher Pädagogik nichts Neues zu reflektieren, zu erproben, in Modellversuchen Neues zu wagen, aber dies war bis vor zehn Jahren sehr stark segmentiert. Man hat eine Menge auf den Weg gebracht, auch wissenschaftlich begleitet, namentlich und prominent immer wieder durch das Deutsche Jugendinstitut, jedoch in regionalen, träger- oder fachspezifischen Segmenten. Mal umfasste es nur einen Trägerbereich, mal eine bestimmte Region oder einzelne Fachgebiete: Ästhetik, Umwelterziehung, das Verhältnis von Jungen und Mädchen, die Frage des Umgangs mit Vorurteilen, mit Ethnien, kultureller Vielfalt usw. Dazu gibt es eine Unmenge von gut dokumentierten und sehr gelungenen Modellen, die aber im Grunde genommen alle die große Durchschlagkraft in der großen Perspektive haben vermissen lassen. Der Entwicklungsschub ist in den Reformjahren der Vergangenheit nicht gelungen.

Heute sind wir in der Lage, durch die Entwicklung von Bildungsplänen für Tageseinrichtungen für Kinder einen großen Schritt weiter zu kommen. Dazu hat vor allem PISA beigetragen. Aber es war nicht PISA allein. Bereits vorher gab es im Bereich der Forschung der frühen Kindheit eine Publikation¹, die sehr für Aufmerksamkeit gesorgt hat, weil die Fragestellung, mit der man an die Kindertagesstätten herangegangen war, so fundamental neu war. Es war die Frage: Wie gut sind eigentlich unsere Kindergärten? Das war ein entscheidender Impuls, der sehr viel ausgelöst hat, nicht nur wegen der

¹ Tietze, Wolfgang: Wie gut sind unsere Kindergärten? Neuwied: Luchterhand, 1998

Fragestellung, sondern vor allem wegen des Ergebnisses. Das Ergebnis lässt sich in zwei Richtungen zusammenfassen: Nach dem von Tietze zugrunde gelegten wissenschaftlichen Instrumentarium kam er zu dem Ergebnis, dass nur in einem Drittel der deutschen Kindergärten eine gute pädagogische Arbeit geleistet wird. So weit, so gut – oder schlecht. Was jedoch die Öffentlichkeit, insbesondere die Eltern sehr aufgeregt und elektrisiert hat, war der zweite Befund. Diejenigen Kinder, die eine gute Kindertagesstätte besuchen, haben einen Entwicklungsvorsprung von bis zu einem Jahr, der auch noch relativ weit in die Grundschulzeit hineinreicht. Das verleiht der Kindergartenpädagogik etwas geradezu Schicksalhaftes. Daran sind Eltern hochinteressiert, weil sich Eltern schon von Kleinkindern immer wieder sorgenvoll die Frage stellen, wie der Start in die Schule und die Bildungsbiografie gelingen, welcher Schulabschluss und damit welcher Lebenslauf zu erwarten ist. Das ist für Eltern auch von sehr kleinen Kindern elementar von Bedeutung.

Dieser Zusammenhang, dass nur ein Drittel der Kindergärten gute pädagogische Arbeit leistet, aber das Kind gute Bildungschancen hat, wenn es einen guten Kindergarten besucht, macht die Sache außerordentlich spannend. So hat sie weit über die Fachkreise hinaus Aufmerksamkeit gefunden und wurde auch breit in allgemeinen Magazinen und Zeitschriften wie „Eltern“, „Stern“ und „Spiegel“ aufgegriffen und kommentiert. Kurze Zeit später berief die damalige Bundesjugendministerin, Dr. Christine Bergmann, eine Reihe von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern zum großen Ratschlag und setzte eine „Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder“ in Gang.

Dann kam PISA mit dem bekannten Ergebnis, dass wir Deutschen mit unserem Bildungswesen schlecht beraten sind. Das hat zu der Fragestellung geführt, wie es sein kann, dass die anderen besser sind. Man hat insbesondere nach Skandinavien geschaut und einiges festgestellt, wie dort das Bildungswesen anders organisiert ist. Das Schulwesen ist anders organisiert, es gibt nicht diese Dreigliedrigkeit wie bei uns, es gibt nicht die Halbtagschule und nicht den 45-Minuten-Unterricht, nicht die Notengebung. Das hat die Kultusminister durchaus interessiert, aber nicht dazu veranlasst, im deutschen Schulwesen etwas zu verändern. Darüber wollen wir jedoch heute nicht sprechen. Aber etwas anderes haben sie mitgebracht, nämlich die Wertschätzung eines auf Bildung verpflichteten Kindertagesstättenwesens. Diese Kindergartentradition unterscheidet sich von unserer dadurch, dass sie eindeutig ihr Ziel auf systematisch entwickelte, gleichwohl individuell organisierte Bildungsprozesse orientieren. Sie haben dort sogar ein Curriculum, was man hier nur aus der Schule kennt. Es gibt ein Kita-Curriculum. Man hat sich das angeschaut und fand es recht einleuchtend, wie dort Bildungsziele beschrieben sind, und wollte dann auch daran gehen, das auch hier zu realisieren. Die Politik in Deutschland hat sich daraufhin vorgenommen, auch hierzulande Bildungspläne für Tageseinrichtungen für Kinder als Verstärkung des Bildungsangebotes von Kindertagesstätten im Dreiklang Erziehung, Betreuung und Bildung auszuarbeiten. Das hat auch in der Öffentlichkeit Resonanz gefunden, weil der Boden insgesamt bereitet war.

Eine wichtige Rolle hat dabei ganz gewiss auch die Veröffentlichung von Donata Elschenbroich „Das Weltwissen der Siebenjährigen“ gespielt, das wochenlang als Nummer eins auf der Bestsellerliste stand. Es war ein absoluter Verkaufsschlager in den deutschen Buchhandlungen, weil Eltern immer mehr ihren Blick darauf gerichtet haben,

dass man darauf achten muss, Kinder von Anfang an in den frühen Jahren zu fördern. Elschenbroich hat durch die Art und Weise, wie sie recherchiert und Verbindungen hergestellt hat, eine ganze Menge aufgebrochen. Sie hat eindrucksvoll illustriert, dass Kinder eben nicht unbedarfte kleine Wesen sind, sondern durchaus kompetente, aufmerksame, kulturvolle Menschen. Das war die erste wichtige Botschaft dieses Buches.

Die zweite Botschaft war, dass frühkindliche Bildung und Erziehung nie isoliert von-
statten gehen, sondern in einem Gesamtrahmen einer kulturellen Leistung, in der Reflexion des einzelnen Kindes in dem Zurückgeworfensein auf sich selbst, aber auch im Verhältnis zur Kultur der Umgebung. Erziehung ist eine gesellschaftliche, kulturelle Leistung.

Die dritte Botschaft hat vor allem uns als Professionelle und viele Erzieherinnen dramatisch elektrisiert. Das ist die Verknüpfung von Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Lernpsychologie mit Neurologie und mit Hirnforschung. Das Interview mit dem Direktor des Max-Planck-Instituts für Hirnforschung, Professor Singer, war ein Durchbruch in diese Richtung. Seitdem gibt es eine Unmenge von Tagungen zum Thema frühkindliche Bildung mit Vertretern dieser Forschungsrichtung. Deren Erfahrungen sind belebend und nutzbringend für die erzieherische Arbeit.

Das sind einige Schlaglichter, die einen Blick darauf werfen, wie es dazu gekommen ist, dass wir uns heute mit 16 Bildungsplänen in den Bundesländern beschäftigen können und uns die Frage stellen, wie wir sie umsetzen. Die Voraussetzung dafür war, dass es in der Gesellschaft eine hohe Aufmerksamkeit für Fragen der frühkindlichen Bildung gab, dass es nicht nur eine Aufmerksamkeit oberflächlicher Art war, sondern dass es für viele eine tiefer gehende Bedeutung hatte und gerade für Eltern eine Schicksalsfrage für ihre Kinder ist. Auch für die Bildungspolitik war die Frage bedeutsam, welche Schlüsse aus der PISA-Studie gezogen werden müssen, wie man ein besseres Ergebnis bei einer der nächsten Studien erreichen kann. Einen Schlüssel sah man in der Betonung der Bildungsarbeit in den Kindertageseinrichtungen. Ob das so richtig ist, mag dahin gestellt sein, aber es ist ein wichtiges Motiv und eine wichtige Legitimation, dass die Kultus- und Jugendminister das forciert haben.

2. Überblick über Entstehung und Struktur sowie Methodik von Bildungsplänen

Den Anfang machte ausgerechnet das ansonsten eher behäbige Bayern. Bereits im August 2003 wurde vom Staatsinstitut für Frühpädagogik unter Leitung von Prof. Dr. Wassilios E. Fthenakis der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan in einer ersten Entwurfsfassung vorgelegt. Fast zeitgleich arbeitete Prof. Dr. Gerd E. Schäfer an der Universität Köln an einem umfangreichen Gutachten für das NRW-Landesministerium für Schule, Jugend und Kinder, das Grundlage für die „Vereinbarung zu den Grundsätzen über die Bildungsarbeit in Tageseinrichtungen für Kinder“ wurde. Diese Vereinbarung trägt die Unterschriften der Ministerin, der Kommunalverbände, der Kirchen und Wohlfahrtsverbände. Dazu gibt es eine Handreichung zur Entwicklung träger- oder einrichtungsspezifischer Bildungskonzepte und ein „Schulfähigkeitsprofil“, mit dem – gewollt oder ungewollt? – von Seiten der Schule auf die Kitas ein enormer Druck ausgeübt wird. Dann ging es Schlag auf Schlag. Es folgten Thüringen mit den „Leitlinien

frühkindlicher Bildung“, herausgegeben vom Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit und dem Kultusministerium und Rheinland-Pfalz mit Bildungs- und Erziehungsempfehlungen, herausgegeben vom Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend.

Anfang 2004 wurde vom Berliner Bildungssenator das von Dr. Christa Preissing (FU Berlin) erarbeitete „Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt“ herausgegeben. Ihm folgten die „Grundsätze elementarer Bildung“ des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg und das Bildungsprogramm „Bildung: elementar“ aus dem Ministerium für Gesundheit und Soziales in Sachsen-Anhalt. Dazu gesellte sich in einer Diskussionsfassung des Niedersächsischen Kultusministeriums der „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich“. In Bremen hat man einen „Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich“ vorgestellt. In Baden-Württemberg ist man dem Beispiel aus Nordrhein-Westfalen gefolgt und hat mit den Kommunen, Kirchen und Wohlfahrtsverbänden eine „Vereinbarung zum Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder“ abgeschlossen, sozusagen eine Art Plan für den Plan. Im September 2005 wurde nach umfangreicher Anhörung ein Bildungsplan vorgelegt, der allerdings vor allem deshalb stark in der Kritik steht, weil durch die Kommunalisierung der Kitalandschaft und die weitgehende Abschaffung der Landeszuständigkeit die Frage im Vordergrund steht, wer denn überhaupt die für die Umsetzung erforderlichen Ressourcen bereit stellt. Der „Orientierungsplan“ soll landesweit im Jahr 2009/2010 eingeführt werden.

Zuletzt kamen fast zeitgleich drei Bundesländer ins Ziel: Mecklenburg-Vorpommern legte einen „Rahmenplan für die zielgerichtete Vorbereitung von Kindern in Kindertageseinrichtungen auf die Schule“ vor, das Kultusministerium Schleswig-Holstein veröffentlichte „Leitlinien zum Bildungsauftrag für Kindertageseinrichtungen“ und das Saarländische Kultusministerium brachte das „Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten“ heraus, das dem Berliner verständlicherweise deshalb sehr nahe kommt, weil es ebenfalls von Christa Preissing erarbeitet wurde.

In Hessen haben die für Bildung und Jugend zuständigen Ministerinnen das Bayerische Staatsinstitut beauftragt, einen Bildungsplan „von eins bis zehn“ zu verfassen. Der Plan wurde Ende 2005 vorgelegt und gilt, so Fthenakis, als „zweite Generation“ der Bildungspläne. Der neue Ansatz für Kita und Grundschulen wird hier erprobt.

In Sachsen beschränkt man sich zunächst darauf, ein „Werkbuch zum Bildungsauftrag“ zu veröffentlichen, in dem die Ergebnisse eines Modellprojektes aus den Jahren 1997 bis 2000 aufgearbeitet wurden. Hamburg schließlich meldete lange Zeit „Land unter“. Politik und Verwaltung der Hansestadt produzieren ein Chaos nach dem anderen. Erst führte der neue Kita-Gutschein zu einem Sturm der Entrüstung, der letztlich Neuwahlen und den Abgang des Bildungssenators Lange erzwang. Jetzt scheint das neue Kita-Gesetz verfassungswidrig zu sein. Immerhin ist es gelungen, „Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen“ erarbeiten zu lassen, die im November 2005 veröffentlicht wurden.

Bereits im Juni 2004 haben die Kita-Bildungspläne der Länder den Segen von höchster Stelle bekommen. In einem gemeinsamen Beschluss der Kultusministerkonferenz und der Jugendministerkonferenz werden Ziele für die Bildungsarbeit im Elementarbereich

festgehalten, einzelne Bildungsbereiche beschrieben, Voraussetzungen für die Gestaltung und Bedingungen für die Umsetzung genannt und die Bedeutung des Übergangs von der Kita in die Grundschule betont.

Soweit ein kleiner Überblick über die Entstehungsformen und Arbeitsweisen der Bildungspläne, wie wir sie heute haben. Einige wurden inzwischen bereits fortgeschrieben, revidiert oder zweite Entwürfe liegen vor. Fthenakis spricht ja sogar von einer ersten und einer zweiten Generation von Bildungsplänen, die an der einen oder anderen Stelle auch methodisch und gedanklich einen Schritt weitergehen und sich teilweise auf die Altersgruppe der 0- bis 10-Jährigen zu bewegen.

3. Konzeptionelle Unterschiede von Bildungsplänen vor dem Hintergrund verschiedener wissenschaftlicher Grundlagen

Wenn man sich anschaut, welche Konzeptionen den Bildungsplänen zugrunde liegen, kann man grob eingeteilt drei wissenschaftliche Überzeugungen, Forschungsrichtungen oder Denkschulen finden.

Das Staatsinstitut für Frühpädagogik kommt mit seinen Arbeiten für die Länder Bayern und Hessen am ehesten aus der Richtung der **Lernpsychologie**. Das ist das eine Fundament des bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans. Aus der Lernpsychologie werden sehr stringent Ableitungen methodischer Art entwickelt. Eine wichtige Ableitung ist: Ein Kind kann nicht aus sich heraus selbst lernen, sondern es bedarf der Anleitung, der Hinführung, der Reflexion, der Metakommunikation. Fthenakis und sein Team sprechen in diesem Zusammenhang von Ko-Konstruktion. Das Kind findet sich in einer Welt, in einem Gegenüber mit Situationen, mit Geschaffenem, mit der Erwachsenenwelt und muss sich dort zurechtfinden. Es kann eigene Lernschritte nicht aus sich selbst heraus gehen. Es gibt dazu eine Reihe von begleitenden Aufsätzen, die sich vor allem auf amerikanische, psychiatrische Forschungen beziehen. Sie belegen, dass Kinder aus der Wiederholung von immer Gleichem, zum Beispiel dem Aufstapeln von Bauklötzen, nur einen Lernfortschritt im Sinne eines Habitus erzielen. Sie können etwas trainieren, etwas üben. Für den Schritt, der zu einem Bildungsprozess führt, bedarf das Kind aber einer angeleiteten Reflexion. Sonst kommt es nicht weiter und kann nicht feststellen, dass es durch Tätigkeit oder Anschauung etwas lernt. Man muss das Kind mit Fragen konfrontieren: Hast du gemerkt, dass du jetzt so weit gekommen bist? Wie ging dir das dabei? Möchtest du einen nächsten Schritt probieren?“ Das heißt, Bildungsprozesse, die mehr wollen als bloßes Training, bedürfen der verantworteten und systematischen Anleitung.

Das zweite Fundament des Bayerischen Staatsinstitutes ist ein ganz spezifisches Bild vom Kind. Natürlich spielt dort auch das Bild des aktiven, neugierigen, kreativen Kindes eine Rolle. Man findet aber im bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan sehr stark auch die Herausforderung an Erzieherinnen und Erzieher und an die Tageseinrichtungen für Kinder, sich der Lebenssituationen und Lebensrisiken von Kindern bewusst zu werden. Daraus resultiert die Anforderung, Kinder in ihrem sehr von Brüchen, Risiken und Schwierigkeiten geprägten Leben zu unterstützen. Fthenakis hat in unsere Fachdiskussion zwei Schlagwörter eingeführt, nämlich **Transition** und **Resilienz**. Das heißt, wir sollen die Herausforderung annehmen, Kinder dabei zu stärken, mit Brüchen umzuge-

hen, Brüche, die sehr stark durch die Art und Weise verursacht werden, wie Erwachsene zusammenleben, durch Mobilität etwa oder als Folge der Trennung von Vater und Mutter. Transition meint, Kinder zu stärken, nicht in wechselhaften biografischen Situationen zu verzweifeln, sondern Kraft und Zuversicht zu haben, dass das Leben weitergeht und man Persönlichkeitsstärke auch in Schwierigkeiten entwickelt. Das wird mit den Konzepten Transition und Resilienz noch weiter differenziert, die sicher hoch interessant und weiterführend und von großer Bedeutung sind, gerade vor dem Hintergrund, dass Kinder nicht in einem isolierten Schonraum groß werden, sondern in der harten gesellschaftlichen Realität, was man oftmals verkennt.

Die zweite Denkschule, die dem mitunter sehr pointiert gegenübersteht, wird von Professor Gerd Schäfer in Köln vertreten wird, aber auch von vielen anderen. Schäfer orientiert sich eher an der **Kindheitsforschung** mit starken Bezügen zur Säuglingsforschung. Kinder sind demnach durchaus in der Lage und haben die Potenziale, die Kraft und Widerstandsfähigkeit, um ihre Existenz, ihre Weiterentwicklung, ihr Lernen, ihre Bildung und ihr Wachsen selbst zu steuern, gedeihlich zu organisieren und zu reflektieren. Selbstverständlich wird dieser Prozess auch hier immer begleitet und systematisiert, aber in anderer Weise. Schäfer empfiehlt, **Erfahrungs- und Erlebnisräume** in großer Vielfalt und Breite zu bereiten und sehr viel Wert auf Gestaltung von Ästhetik, von Wahrnehmung, Kommunikation, Austausch und Experiment zu legen. Das ist eine grundsätzlich andere wissenschaftliche Betrachtung und vermutlich auch Überzeugung, die zu anderen Konsequenzen führt, wie man frühkindliche Pädagogik gestaltet, wie man sie organisiert und was man dazu braucht.

Die dritte wissenschaftliche Denkrichtung wird durch Christa Preissing und ihr Team an der FU Berlin vertreten. Diese Forschungsrichtung ist eher **sozial- und erziehungswissenschaftlich** orientiert. Sie ist in der Tradition des **Situationsansatzes** geblieben und arbeitet das sehr differenziert in einem umfassenden Katalog aus. Hier spielen zunächst einmal drei grundlegende Kategorien eine Rolle, nämlich die Fragen: Wie wachsen Kinder auf, wie ist das Umfeld, mit wem und womit müssen sie sich auseinandersetzen? Preissing hat hierzu drei Kategorien gefunden:

1. Das Kind in seiner Welt, das heißt in seiner Persönlichkeit lebend und sich entwickelnd, mit seinen Gefühlen, Träumen, Ängsten, seinen Freuden und seiner gesundheitlichen Konstitution. Diese Kategorie beinhaltet all das, was zum Individuum gehört.
2. Das Kind in der Kinderwelt, in der Welt der Gleichaltrigen, der sozialen Gruppe, zum Beispiel des Kindergartens oder in der Nachbarschaft, im Austausch oder Sich-Messen, in den Rivalitäten und der Kommunikation in der Kinderwelt ist die zweite Kategorie.
3. Die dritte Kategorie: Das Kind in der Welt, also in der Welt der Erwachsenen, in der multikulturellen Welt, in der gefährlichen, vielfältigen Welt, in der Welt, die nicht nur auf den menschlichen Umgang begrenzt ist, sondern auch den Blick auf Kulturen, auf die Natur, auf alles, was zum Weltverständnis dazugehört, weitet.

Diese drei Kategorien, werden durch alle Fachbereiche des Lernens durchdekliniert: Sprache, Naturwissenschaft, Mathematik, Ästhetik und Sport usw. Man kommt zu einer

Reihe von hoch interessanten und anregungsreichen Verästelungen einer systematischen, individuellen Bildungsplanung.

Meines Erachtens lohnt es sich durchaus, die einzelnen Bildungspläne vor dem Hintergrund der Frage zu reflektieren, aus welcher Denkschule dieser Plan kommt und ob das die Richtung ist, die man selbst teilt, ob das schon das Alleinige ist oder ob man nicht anderes ergänzen müsste. Man sollte, bevor man sich mit Fragen der Umsetzung befasst, mehr in die Tiefe gehen und sich mit der Frage beschäftigen, wie die theoretischen Grundlagen wissenschaftlich abgeleitet sind. Denn das Handeln in der Praxis – sei es in der Praxis der Bildungsplanung eines Jugendamtes, sei es in der pädagogischen Praxis in der einzelnen Einrichtung – setzt immer voraus, dass man das, was man umsetzen soll, auch verstanden hat.

4. Bildungspolitische Implikationen und Erwartungen

Der wichtige Schub dafür, dass wir heute über Bildungspläne sprechen können, kam letztendlich nicht aus der Wissenschaft und auch nicht aus der engeren Fachlichkeit, sondern aus der Bildungspolitik. Die Ministerien sind nicht nur die Auftraggeber, sondern auch die Verantwortlichen für das Produkt. Da darf es nicht verwundern, wenn die Politik auch eigene Erwartungen und Implikationen damit verbindet, die mitunter allerdings im Widerspruch zu dem stehen, was die Autoren der Bildungspläne sich vorgestellt haben.

Für die Bildungspolitik stellen sich wichtige Fragen: Inwieweit sehen wir frühkindliche Pädagogik und die Bildungsarbeit in Tageseinrichtungen für Kinder verpflichtet, Kompetenzen zu vermitteln? Reicht es aus, in einem großen Spannungsfeld und einem großen Feld von Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten Kindern das Recht und die Zeit zu geben, individuell ihr Bildungserleben zu gestalten und zu organisieren – in der Gewissheit, die Kindertageseinrichtungen werden schon das Richtige auswählen? Kann man den Kindertagesstätten die Verantwortung dafür übertragen und kann die Bildungspolitik darauf vertrauen, dass sie ihrer Verantwortung gerecht werden?

Dieses Vertrauen hat die Bildungspolitik so nicht. Das liegt vielleicht daran, dass sich Bildungspolitik seit Jahrzehnten immer mit Fragen des Schulwesens beschäftigt. Dort kennt man es nicht anders, dass man Fächer unterrichtet und man bestimmte zu erreichende Leistungen hat, die mit einem bestimmten Instrumentarium überprüft und bewertet werden. Das ist die gedankliche Welt von Kultusministern. Daher ist es nicht verwunderlich, dass man mit einem derartigen Anliegen auch auf Kindertageseinrichtungen zugehen möchte, Kompetenzbereiche relativ genau zu beschreiben und auch Erfolgsmessungen durchzuführen.

Der Bereich von Kompetenzen, der am schnellsten und am stringentesten von der Politik entdeckt und entwickelt wurde, ist der Bereich der Sprachkompetenz. Hier hat man schon, bevor es Bildungspläne gab, in vielen Bundesländern zu den üblichen Verfahren von Tests gegriffen. Man hat nicht nur in der Schuleingangsprüfung, sondern ein oder manchmal auch schon zwei Jahre davor Sprachstandstests eingeführt und bei Kindern, die dort kein gutes Ergebnis erzielt haben, eine besondere Fördermaßnahme ins Leben gerufen.

Aber: Ist dieses aus der Bildungspolitik kommende Konzept von Sprachkompetenz auch das Konzept von Sprachkompetenz, das man aus der frühkindlichen Bildung kennt oder aus der frühkindlichen Forschung entwickelt? Ich denke, die Sprachtests, wie sie zurzeit gehandhabt werden, sind zu stark auf das funktionalisiert, was man abprüfen kann. Auch die Fördermaßnahmen sind nur auf das bezogen, was der Test abfragt. Das heißt, man will das Kind durch eine Trainingsmaßnahme soweit bringen, dass es beim nächsten Test nicht wieder durchfällt. Das ist auch gut, man kann dem Kind nicht zumuten, dass es zweimal durch den gleichen Test fällt. Also absolviert man ein testspezifisches, pädagogisches Trainingsprogramm. Das ist aber weit entfernt von dem, was man in Kindertageseinrichtungen und in frühkindlicher Pädagogik unter Spracherwerb versteht. Man muss sehr gut aufpassen, dass man sich nicht zu schnell und zu frühzeitig dieser aus der Bildungspolitik und aus der Tradition des Schulwesens kommenden Methodik unterwirft, sondern sehr umfassend und sehr kreativ Sprache mit Kommunikation verbindet und Kommunikation nicht nur eng auf Sprechen in deutscher Sprache oder sogar auf Anfänge des Lesens führt, sondern Kommunikation als umfassenden sozialen Prozess begreift, mit den Kindern übt, reflektiert, verfeinert und den Sprachschatz erweitert. Wenn man an Sprachkompetenz denkt, wäre man sehr schlecht beraten, wenn man das eng auf das Konzept des Erwerbs einer Anzahl deutscher Begriffe mit entsprechender Grammatik führen würde. Es geht um Kommunikation als das Lebenselixier von Menschen und sozialer Gemeinschaft insgesamt. Auch das Zuhören gehört zur Spracherziehung als Kommunikationsidee.

Eine weitere Implikation aus der Bildungspolitik ist die, dass man den Bereich Tageseinrichtungen gern sehr stringent gefasst hätte in der Hinsicht, Kinder auf das Leben und das Lernen in der Schule vorzubereiten. In Mecklenburg-Vorpommern wird das ausdrücklich so formuliert, auch in Nordrhein-Westfalen gab es mit der Ausarbeitung eines Schulfähigkeitsprofils die Vorstellung, man müsste die Kindergärten in die Verpflichtung nehmen, die Kinder mit einem bestimmten Profil von Kompetenzen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Verhaltensmustern der Schule abliefern zu können. Das ist umstritten. Manche Vertreter des Grundschulbereichs sagen, diese Erwartung muss an alle Kindergärten gerichtet werden, weil sie sonst am ersten Tag der Grundschulzeit vor massiven Problemen stehen und Kinder mit so unterschiedlichem Niveau und so unterschiedlichen Vorerfahrungen in die Schule kommen, dass die Schule das nicht mehr in den Griff bekommt. Der Kindergarten müsse dafür sorgen, dass es ein ungefähr vergleichbares Niveau von Vorkenntnissen und Kompetenzen gibt. Es gibt außerdem eine Reihe von andersartigen strukturellen Überlegungen, zum Beispiel der Vorschulpflicht für Fünfjährige, den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule zu gestalten.

Das sind einige Schlaglichter auf bildungspolitische Implikationen und Erwartungen, die sich mitunter recht stark von dem unterscheiden, was man von wissenschaftlicher oder von fachlicher Seite aus der frühkindlichen Pädagogik entwickelt.

5. Fragen der pädagogischen Methodik

Von den 16 Bildungsplänen gibt es 14, die auf eine methodische Neuerung außerordentlich hohen Wert legen. Das ist die Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen. Man verspricht sich von dieser Methodik eine systematische Entfaltung individueller Bildungsprozesse. Das unterscheidet sehr stark den Grundansatz der Bildungs-

pläne für Kindertageseinrichtungen von den Lehrplänen für Schulen. Lehrpläne von Schulen richten sich generell an die Schulklasse von Gleichaltrigen. In der frühkindlichen Pädagogik will man einen anderen Weg gehen. Man favorisiert die Begleitung von individuellen Bildungsprozessen durch Beobachtung und in der Auswertung dessen, was man beobachtet und dokumentiert hat. Man geht mit einer individuellen Bildungsprozessplanung und -steuerung auf das einzelne Kind zu und will seinen individuellen Bildungsweg unterstützen, fördern und beschreiben. Dazu gibt es seit dem letzten Jahr ein großes Projekt vom Deutschen Jugendinstitut unter Beteiligung von drei Bundesländern und der Stadt München sowie mehreren Stiftungen. Die Ergebnisse werden erst Ende 2007 veröffentlicht werden. Alle sind sehr gespannt darauf und man kann feststellen, dass geradezu ein Markt an Arbeitshilfen und Handreichungen entsteht, mitunter der abenteuerlichsten Art, mit Listen, bei denen man sich wie beim TÜV vorkommt, wenn man verschiedene Positionen abhaken muss. Es erscheinen Kategorien wie „...schlägt Nagel halb ein“, „...knöpft Jacke allein zu“, und daraus will man nun Schlüsse ziehen für das fortschreitende Lernen und die Bildungsprozesse von Kindern. Davon kann man nur strikt abraten und geduldig sein, bis man auf sicherem wissenschaftlichen Terrain und durch Praxis erprobt ein Stück weiterkommt, um systematische, individuelle Beobachtung und Dokumentation auch umsetzen zu können.

6. Implementation von Bildungsplänen

In der Umsetzung oder Implementation geht man in den Bundesländern verschiedene Wege. Einige haben ihre Bildungspläne geschrieben oder schreiben lassen und erproben sie in Modelleinrichtungen. Das ist ein bewährtes Verfahren, der Klassiker der Reform. Man sucht entweder Einrichtungen aus, von denen man weiß, dass dort die Rahmenbedingungen stimmen und das Engagement des Teams vorhanden ist, oder aber man macht ein Ausschreibungsverfahren und freut sich über jeden, der sich dafür bewirbt.

Die zweite Methode ist eine flächendeckende Fortbildung im gesamten Bundesland. Das führt man in Thüringen mit allen LeiterInnen von Kindertageseinrichtungen durch, die innerhalb von drei Jahren entsprechende Fortbildungskurse besucht haben müssen. In Mecklenburg-Vorpommern geht man ähnlich stringent vor und macht den Besuch von Fortbildungen sogar zur Voraussetzung zur Erlangung oder Fortschreibung der Betriebserlaubnis. Da ist es für die Träger von Einrichtungen in der Tat ein sehr hartes Kriterium, dass man seine Beschäftigten zu den entsprechenden Kursen schickt. In Rheinland-Pfalz geht man ebenfalls den Weg der Fortbildung, aber in einer anderen Weise, nicht durch Drohungen wie mit dem Verlust der Betriebserlaubnis, sondern man hat einen Fonds aufgelegt, der in Form von Gutscheinen an die Träger vergeben wird. Jeder Träger kann Gutscheine bekommen und kann sie bei zertifizierten Fortbildungseinrichtungen einlösen. Die Fortbildungseinrichtung bekommt ihr Geld wiederum vom Ministerium. Das Ministerium kann so nachvollziehen, welche Träger und welche Regionen Fortbildungen betreiben und wo das noch brachliegt und man noch einmal motivieren muss. Das ist sicherlich ein modernes Verfahren. Ich glaube, die Gutscheinvariante ist hier recht geschickt gewählt.

Etwas sehr Wichtiges wird viel zu wenig als Strategie der Implementation beachtet. Das ist die **Information der Eltern**. Das hat nach meiner Kenntnis in großer Breite – nicht gemeint in dem umfänglichen Sinne eines 200 Seiten dicken Bildungsprogrammes, aber

immerhin in einer Kurzfassung – der Berliner Bildungssenat gemacht. Der vollständige Text wurde in aufwändiger Gestaltung an alle Kitas verschickt und liegt für die Eltern in einer Kurzfassung in deutscher, türkischer, englischer, arabischer und russischer Sprache vor. Ich habe keine Kenntnis darüber, inwieweit die Verteilung an alle Eltern gelungen ist und wie das bei den Eltern ankommt. Aber allein der Gedanke, dass zur Implementation nicht nur gehört, dass man Neues in Modellen erprobt und in Fortbildungen verbreitet, sondern auch großflächig Eltern damit vertraut macht, halte ich für eine sehr wichtige Strategie.

6.1. Was brauchen die Einrichtungen zur Umsetzung von Bildungsplänen?

Diese Frage nimmt in letzter Zeit immer dramatischere Ausmaße an, weil man drei Entwicklungen feststellen kann. Die eine ist die einer großen Euphorie: Die Teams sind engagiert, sie haben Impulse für den richtigen Weg, bekommen Unterstützung und haben noch nie mit so viel Power an einer Sache gearbeitet, alle finden das wunderbar. Das betrifft sicher eine geringe Anzahl von Einrichtungen.

Andere, vermutlich eine größere Anzahl, schauen sich den Bildungsplan unter dem Gesichtspunkt an, was sie zurzeit machen und wie das in den Bildungsplan hineinpasst: Wie legitimieren wir unser unverändertes Konzept jetzt in der sprachlichen Gestalt des neuen Bildungsplanes? Das heißt, wie nennen wir das, was wir schon immer getan haben, bildungsplankompatibel, ohne etwas verändern zu müssen? Das findet man wahrscheinlich sehr häufig und das muss einem Anlass geben, intensiv darüber nachzudenken, wie man Kolleginnen und Kollegen motiviert, nicht nur ihr alltägliches Handeln zu überprüfen, zu reflektieren, möglicherweise zu revidieren, sondern vor allem sich mit der neuen gedanklichen Welt dieser frühkindlichen Pädagogik intensiv auseinanderzusetzen und sich damit zu identifizieren. Das ist das eigentlich Zentrale.

Ich glaube nicht, dass es auf der handwerklichen Ebene gelingt, diesen großen Reformansatz und die große Idee einer fundamental anderen Bildungsphilosophie in die Praxis umzusetzen. Gerade jetzt in diesen Vorweihnachtswochen wird wahrscheinlich allenthalben im Land wieder viel gebastelt, Dekorationsmaterial ausgeschnitten und mit Goldpapier Sterne gefertigt usw. Da liegt es für viele nahe, danach zu schauen, wie das in den Bildungsplan passt, und zu entscheiden, das gehört in den Bereich ästhetische Erziehung. Aber so kommt man nicht weiter. Ich habe nicht grundsätzlich etwas gegen das Basteln von Adventsdekoration, zumal es den Kindern meist Spaß macht und die Eltern das auch häufig erwarten. Das kann man selbstverständlich tun, wenn man die Zeit dafür hat. Aber wenn man ernsthaft ästhetische Bildung betreiben will, muss man Kunsterziehung machen und dann reicht es nicht, irgendwelche vorgestanzten Gegenstände auszuschneiden. Christa Preissing sagt an der Stelle gern: „Wir brauchen mehr Matisse als Bastelbögen, mehr Feininger als Fensterbilder.“ Wir brauchen also mehr Auseinandersetzung mit Kunst, mit Philosophie, mit Ausdrucksmöglichkeiten von Künstlern, mit Anregungsreichtum, als das handwerkliche Vollziehen minimaler, banaler Fähigkeiten.

6.2. Was brauchen die ErzieherInnen zur Umsetzung von Bildungsplänen?

Sie kennen alle die Diskussionen um Gruppengrößen und Personalschlüssel und andere Forderungen, die seit langem im Raum stehen. Wenn man den Vergleich zu Skandina-

vien zieht, sieht man den Unterschied, mit welchen Personalgrößen und auch mit welchem Ausbildungsstandard die an Hochschulen ausgebildeten ErzieherInnen dort arbeiten.

Ich möchte jedoch den Blick auf etwas eigentlich Banales lenken, das jedoch mit zu den wichtigsten Bedingungen gehört. Das ist der Faktor **Zeit**. Man braucht Zeit, den Bildungsplan zu lesen. Das kann sich, wenn man auf die Verfügungszeit der ErzieherInnen schaut, über Wochen hinziehen, bis man einen 250-seitigen Plan gelesen hat. Bis eine Einrichtung mit 12 ErzieherInnen, die vielleicht nur zwei Exemplare des Planes hat, den neuen Plan überhaupt gelesen hat, vergehen Wochen und Monate. Deshalb kann man nicht erwarten, dass das, was heute aufgeschrieben wurde, morgen bei allen bekannt ist, übermorgen schon bei allen in eine reflektierte Praxis geführt hat, dann der Evaluation zur Verfügung steht und im nächsten Schritt zur Erarbeitung der nächsten Generation von Bildungsplänen führt.

Wir müssen mit einem längeren Zeithorizont denken, aber auch mit mehr Vertrauen und mehr Optimismus vorangehen. Wir haben im Grunde genommen alle Voraussetzungen für eine große, tiefgreifende Reform der frühkindlichen Bildung. Aber man kann nicht erwarten, dass es von heute auf morgen geht und gleich zu messbaren Ergebnissen führt. Wir brauchen einen längeren Atem, der wahrscheinlich bis in die nächste Generation der ErzieherInnen hineinreichen wird.

Das generelle und von Seiten der Bildungspolitik und der Jugendhilfe allein nicht zu überwindende Problem bei der Umsetzung der Kita-Bildungspläne ist aber, dass die pädagogische Reformanforderung kollidiert mit enormen strukturellen und finanziellen Veränderungen. Die Kommunalisierung der Verantwortung, wie sie von immer mehr Ländern vollzogen wird, die Zuweisung von Kitaplätzen nach der Bedürftigkeit der Eltern, die immer höher werdenden Elternbeiträge und die sich stetig verschlechternden Arbeitsbedingungen der Erzieherinnen lähmen jeden Fortschritt und gefährden den Prozess der Erneuerung und Qualifizierung der Bildungsarbeit in Tageseinrichtungen für Kinder.

Schon aus diesen, hier nur kurz skizzierten Problemen und Stolpersteinen bei der Umsetzung der Kita-Bildungspläne wird deutlich, dass es nicht allein Sache des Kita-Teams sein kann, die neuen Anforderungen in der Praxis umzusetzen. Die Träger sind an entscheidender Stelle gefragt, die für die Arbeit notwendigen Voraussetzungen zu schaffen. Wir wissen seit langem und werden darin auch durch europäische Vergleichsstudien bestätigt, dass das deutsche Kindergartenwesen chronisch unterfinanziert ist. Die Gesellschaft insgesamt, der Staat, die Kirchen, Wohlfahrtsverbände und Träger müssen erkennen, dass mehr Bildungsqualität nicht erreichbar ist ohne eine deutliche Verbesserung der Lern- und Arbeitsbedingungen in Tageseinrichtungen für Kinder.

Konzeptionell gibt es kein zurück mehr in die Zeiten, da Kindergärten vor allem Verwahr- und Erziehungseinrichtungen waren. Die politische Durchsetzung der neuen Pädagogik, die Schaffung der notwendigen Rahmenbedingungen und letztlich die neue, gelebte pädagogische Praxis bedarf noch großer Anstrengungen.

Bildungsprogramme aus Elternsicht: Erwartungen und Erfahrungen

IRINA BLÜMEL

Vorsitzende des Stadtelternbeirates der Stadt Dresden

Sehr geehrte Damen und Herren,

erlauben Sie mir, mich und die Bürgerinitiative, die ich heute hier vertrete, kurz vorzustellen. Mein Name ist Irina Blümel, beruflich bin ich Diplom-Ingenieurin, ehrenamtlich bin ich Vorsitzende des Stadtelternbeirates Dresden. Der Stadtelternbeirat Dresden wurde 1996 von ein paar engagierten Eltern gegründet, die damals versucht hatten, ihre Kräfte zu bündeln, um gegen die geplante Schließung mehrerer Einrichtungen zu kämpfen. Und seitdem kämpfen wir immer noch: mal für eine verbesserte Essenversorgung, mal gegen Zugangskriterien, mal für die Verbesserung der Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsqualität, mal gegen die Erhöhung der Elternbeiträge, mal für die Sanierung der Einrichtungen, mal um die Durchsetzung bestimmter Änderungen im KITA-Gesetz usw. Ab und zu machen wir auch eine Pause, um zu schauen, was wir erreicht haben, und um Kräfte zu sammeln für die Erfüllung eines nächsten Zieles. Wichtiger Bestandteil unserer Arbeit ist die Unterstützung der Eltern mit Kindern in Kita, Hort und Tagespflege bei der Lösung alltäglicher Fragen und Probleme. Unser Hauptziel ist die Mitwirkung an der Gestaltung einer familien- und kinderfreundlichen Stadt. Seit Jahren versuchen wir eine starke Kinderlobby in Dresden zu etablieren und unsere Mitbürger und Politiker für die Bedürfnisse der Kinder zu sensibilisieren. Ich glaube, dass wir uns auf dem richtigen Weg befinden. Wir werden ab dem nächsten Jahr keine Zugangskriterien in Dresden mehr haben (ab 2003 galten sie für Kinder bis zwei Jahre für Krippenplätze), die Investitionsmittel für die Sanierung und den Neubau von Kindereinrichtungen wurden deutlich erhöht und die Stadtverwaltung hat auch einen langfristigen Investitionsplan für die nächsten zehn Jahre verabschiedet. Es gibt in Dresden ein Bündnis für Familien und seit zwei Jahren findet regelmäßig eine von der Stadtverwaltung organisierte Familienkonferenz statt. Bald wird es auch einen Kinderbeauftragten geben. Die Jugendhilfe hat aufgehört, Kindertreffs zu schließen, und hat erfahren müssen, dass auch Kinder und Jugendliche solche Häuser in Selbstverwaltung betreiben können, wenn Geldnot herrscht. Wir sind froh über das, was wir erreicht haben, aber auch nüchtern, da uns noch viel Arbeit bevorsteht.

Meine Damen und Herren, vor circa zwei Jahren hatte ich die Gelegenheit, einen Kurzfilm zu sehen (**Abbildung 1**): Handlung dieses Films war das Schneiden eines Papierblatts. Hauptdarsteller: ein Junge im Alter von etwa 2 Jahren. Der Junge versucht, die Schere mit zwei Händen zu führen, allerdings kann er das Blatt Papier nicht anfassen. Dann hält er mit einer Hand die Schere und mit der anderen das Blatt, aber das Schneiden klappt nicht. Der Junge ist konzentriert und hartnäckig; man sieht fast die Schweißperlen auf seiner Stirn. Irgendwie schafft er es dann trotzdem, das Blatt Papier zu zerschneiden. Wenn man sich als Erwachsener diesen Kurzfilm anschaut, wird man ständig von dem Drang gepeinigt, dem Kind das richtige Anfassen der Schere zu zeigen, damit es endlich schafft, sein Ziel zu erreichen. Ist das richtig?



Abbildung 1

© Irina Blümel

Meine Damen und Herren, woran denken Sie, wenn Sie das Wort „Bildung“ hören, womit bringen Sie dieses Wort in Verbindung? Was könnte „Bildung“ mit Säuglingen und Kleinkindern zu tun haben? Wie funktioniert das „Lernen“ bei Kindern? Wie läuft das bei Ihnen? Erinnern Sie sich, wie Sie als Kind bestimmte Lernerfahrungen gemacht haben? Haben Sie als Kind immer erfahren können und dürfen, was Sie wissen wollten? Nie wieder lernen Menschen so viel und so intensiv wie in den ersten Jahren des Lebens – das ist inzwischen allgemein bekannt –, aber trotzdem wird das im Allgemeinen nicht unter Bildung erfasst, sondern eher unter der Beziehung Mutter-Kind abgelegt. Es ist schwer, dieses Missverständnis in Deutschland endlich und endgültig in die Schublade weg zu tun. Aber es bewegt sich etwas (auch wenn manche nur Aktionismus darunter befürchten) und ich bin guter Hoffnung, dass wir uns in die richtige Richtung bewegen.

Die Richtung stimmt, wie sind aber die Methoden? Heutzutage versuchen die meisten Bildungsmodelle, den Kindern so viele Verhaltensmuster wie nur möglich aufzuprägen, sie auf eine Unmenge von Wahrscheinlichkeiten vorzubereiten, ohne zu merken, dass unsere Umwelt ständig in Wandlung ist und solche Muster innerhalb weniger Jahre keine Gültigkeit mehr haben. Die Bildungsmethoden selbst sind kaum noch zu überschauen, es wird experimentiert, was das Zeug hält. Wir, die Eltern, sind unsicher geworden, die Qual der Wahl lässt nicht nach. Wo bleibt aber das Lob der Einfachheit? Heute, wie auch vor 1000 Jahren, lässt ein Kind sein Spielzeug fallen, um die Schwerkraft zu begreifen und das Verhalten der Erwachsenen zu testen. Die spannende Frage ist: Wie gehen wir, Erwachsene, heute damit um? Es ist bereits bekannt, dass sich Kinder untereinander bilden, Erfahrungen austauschen, miteinander experimentieren und viel besser hierarchische kindliche Beziehungen akzeptieren als solche mit Erwachsenen. Ein Musterverhalten aus diesen interaktiven Beziehungen wird dadurch nicht entstehen, weil keine Muster vorhanden sind, es wird eher alles neu entdeckt, gemessen und erfahren, es werden Wege gefunden, Lösungen ausprobiert und gefeiert. Erwach-

senen bleibt die Rolle des Lenkers, der dafür sorgt, dass Kinder positiven Reizen ausgesetzt werden. Dadurch werden Kinder in die Lage versetzt, in neuen Situationen eigene Lösungen zu finden und eine Lernkompetenz zu entwickeln, die sie dann lebenslang anwenden können.

Wir als Stadtelternbeirat setzen uns in Dresden dafür ein, dass jedes Kind die Möglichkeit bekommt, ab frühem Alter eine Kita zu besuchen und seine Erfahrungen in einer größeren Kindergemeinschaft zu machen. Kita und qualifizierte Tagesmütter haben einen Bildungs- und Erziehungsauftrag und stellen neben dem Elternhaus einen wichtigen Sozialraum dar, wo Kinder ihre ersten Erfahrungen im Umgang mit anderen Menschen sowie beim Erkennen der Welt machen. Kein Kind verdient es, von diesem Sozialraum ausgesperrt zu werden. Manchmal werden Erzieher und Erzieherinnen eine Ersatzfamilie für Kinder, sie sind nicht nur für die tägliche Betreuung der Kinder verantwortlich, sie müssen auch eine soziale Kompetenz und Verantwortung entwickeln und sich im Interesse der Kinder einmischen dürfen. Sie haben die Möglichkeit, Auffälligkeiten bei Kindern und auch bei ihren Eltern festzustellen, und sollen in diesem Fall umgehend entsprechende Fachberater mit einbeziehen (dürfen). Etwas mehr Zivilcourage ist zu wünschen, denn Pädagoge zu sein ist bekannter Weise kein Beruf, sondern eine Berufung. Mehr Engagement wird gewünscht statt Dienst nach Vorschrift, auch wenn das, zugegeben, deutlich anstrengender ist.

In Dresden wurde im letzten Jahr in Abstimmung mit freien Trägern, Elternvertretern und Vertretern der Politik beschlossen, die systematische Qualitätsentwicklung in allen Kitas intensiv zu befördern (**Abbildung 2**). Um eine derartige Qualitätsentwicklung zu erreichen, ist ein trägerübergreifendes Projekt ins Leben gerufen worden. Es ist ein partnerschaftliches Modell, das sowohl Verbindlichkeiten schafft als auch die Träger und damit die Einrichtungen in ihren Bemühungen um Qualitätsentwicklungen unterstützt. Trägervorteiler, Elternvertreter, Eigenbetrieb Kita und Politik haben in intensiver Diskussion Qualitätsanforderungen an Träger und ihre Einrichtungen erarbeitet. Nur ein dialogorientiertes, verbindlich geregeltes Zusammenspiel aller beteiligten Gruppen wird letztendlich eine nachhaltige Qualitätsentwicklung ermöglichen. Im Rahmen einer Qualitätsentwicklungsvereinbarung werden Qualitätsdimensionen wie

- Organisations- und Dienstleistungsentwicklung,
- Qualitätsmanagement,
- Konzept- und Konzeptionsentwicklung,
- Vernetzung, Kooperation und Öffentlichkeitsarbeit,
- Familienorientierung, Eltern- und Kinderbeteiligung,
- Personalmanagement,
- Bedarfsermittlung und strukturelle Angebotsplanung,
- Finanzmanagement

gesichtet und ausgewertet. Die Qualitätsvereinbarung dient der Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen Arbeit und trifft Festlegungen im Konsensverfahren.

Trägerübergreifende Qualitätsentwicklung im Bereich der Dresdner Kindertagesbetreuung

- 1** Jeder Träger beschreibt den IST-Stand der Qualitätsentwicklung auf der Grundlage der Dimensionen zur Trägerqualität in den nächsten 3 Jahren.
- 2** Danach findet ein erstes Entwicklungsgespräch mit jedem Träger und der Qualitätsentwicklungsgruppe (QE-Gruppe) statt. Dabei werden Bedarfe für die Weiterentwicklung der Trägerarbeit ausgehandelt. Diese werden in eine Qualitätsentwicklungsvereinbarung integriert.
- 3** Nach einem jeweils vereinbarten Zeitraum reflektiert der Träger den Prozess und beschreibt die Qualitätsentwicklung.
- 4** Weiterführung des Entwicklungsgesprächs mit dem Träger und der QE-Gruppe – Fortsetzung siehe Punkt 2.

Abbildung 2

© Irina Blümel

Eine der oben genannten Qualitätsdimensionen ist die Kinderbeteiligung. Meiner Meinung nach ist es ganz wichtig, dass Kinder bei der Gestaltung des Alltags in der Kita ein ernsthaftes Recht zur Mitbestimmung eingeräumt bekommen. Ich meine es „ernsthaft“, da ich bereits Fälle kenne, wo Kinder eigentlich suggeriert bekommen, was sie zu wünschen und was sie zu unternehmen haben. Je früher die Kinder die Möglichkeit bekommen zu entscheiden, was sie zu tun und was sie zu lassen haben, kundtun dürfen, welche Interessen sie haben und welchen sie nachgehen möchten, um so besser werden sie sich später zurecht finden, wenn sie Entscheidungen treffen müssen. Sie gewinnen dadurch Selbstsicherheit und Selbstvertrauen, sie erfahren, was Verantwortung bedeutet und lernen, damit umzugehen. Und wenn Kinder an Entscheidungen und Entwicklungen im Alltag teilhaben, üben sie dabei die Fähigkeit, sich einzumischen, demokratische Haltungen und Kompetenzen zu entwickeln, Voraussetzung für späteres gesellschaftliches Engagement und die Entfaltung eigener Lebensentwürfe. Das gehört ja auch zur Bildung.

Meine Damen und Herren, wir haben die Chance – als Eltern oder als Erzieher – mit den Kindern zusammen die Welt neu zu entdecken. Wir sollten unseren Kindern nicht die Welt zeigen, sondern uns von ihren Instinkten und ihrem Entdeckungsgeist verführen lassen. Wir können dabei unsere Vorurteile verlieren und neue Interessen und Gewichtungen entdecken. Vor kurzem hat mir ein Freund meines Kindes erzählt, er möchte Müllmann werden. Der Junge ist sehr begabt, spielt Klavier, hat sehr gute Noten in der Schule. Ich (Sie können sich vorstellen) war ein bisschen überrascht und musste nachfragen, warum er das will. Er erklärte mir, dass die Mülltrennung heutzutage sehr wichtig ist. Viele Kinder in seiner Klasse können das immer noch nicht. Man muss alles recyceln, damit die Kinder von morgen auch genug Rohstoffe haben werden. Außerdem muss man bei der Müllverbrennung darauf achten, dass die Luft dabei sauber bleibt. Er hat mich vollkommen überzeugt, dass Müllmann zu sein ein wichtiger Beruf ist. Ich würde das Kind nie davon abhalten, diesem Beruf nachzugehen. Die Frage ist aber, würde jeder von uns das so sehen? Würde jeder von uns diese neuen Ansichten unserer Kinder einfach so akzeptieren?

Die Eltern müssen ebenso wie die Kinder ein Mitbestimmungsrecht in den Kitas eingeräumt bekommen – leider eine allgemein nicht erlebte Praxis. Schon bei der Erarbeitung des pädagogischen Konzeptes in der Kita sollen die Kinder und Eltern miteinbezogen werden. Wenn man schon vorab gemeinsam gedacht und gearbeitet hat, ist die Durchsetzung immer einfacher, die Akzeptanz hoch, weil jeder seine Vorstellungen und die eigenen Wünsche wieder findet. Gemeinsame Projekte, die von der Thematik her von den beteiligten Gruppen abwechselnd bestimmt werden, bringen diese Gruppen immer näher, das gegenseitige Kennlernen und Vertrauen gewinnen eine große Rolle.

Solche Projekte und Veranstaltungen sollen aber auch offen sein, so dass auch ein interessierter Nachbar zusehen und sogar mitmachen kann oder die Geschwister und Freunde eines Kindes sowie Gäste aus anderen Einrichtungen. Die Kita soll im Wohngebiet ein soziales Gewicht bekommen, sie soll keine geschlossene, sondern offene Einrichtung für den sozialen Raum darstellen, sie soll ein Familienzentrum werden. Ich kann Ihnen von einem Fall berichten, wie ein älterer Herr Beschwerde gegen eine benachbarte Kita bei der Stadtverwaltung Dresden einreichte, weil die Kinder zu laut wären und in seinem Garten oft Spielzeug herum liege. Die Kita-Leiterin, eine sehr aufgeschlossene Person, lud den Herrn in die Einrichtung ein, führte ihm die kleinen Gesichter vor und fragte ihn, ob er Lust hätte, manchmal zu Besuch zu kommen und mit den Kindern zu spielen. Inzwischen ist der ursprünglich etwas grimmige Mann der Liebling der Kinder geworden, der regelmäßig in die Einrichtung kommt und Märchen vorliest. Eine solche abstruse Situation könnte vom Anfang an vermieden werden, wenn die Kita versteht, die Menschen, die sie umgeben, auch einzubeziehen, am Leben der Einrichtung teilzuhaben und generationsübergreifend zu integrieren. Das Urteil aus Hamburg im Sommer dieses Jahres hat uns allen schonungslos gezeigt, wie weit eigentlich die Kindererziehung der Deutschen gekommen ist. So etwas darf nicht noch einmal passieren.

Im Sommer 2003 organisierte der Stadtelternbeirat Dresden ein Bildungskolloquium mit dem Thema „Bildungsmöglichkeiten und -inhalte für unsere Kleinsten in Kindertagesstätten“. Dieses Thema war damals sehr fortschrittlich. Meine Damen und Herren, ich freue mich, Ihnen mitzuteilen, dass das Land Sachsen vor ein paar Tagen ein neues Kita-Gesetz verabschiedet hat, das als Hauptneuerung einen Bildungsleitfaden und ein Vorschuljahr mit konkret definierten Bildungszielen und Angaben über die Zusammenarbeit mit den Grundschulen für die Kita festlegt. Früher hieß es, das Ziel des Gesetzes ist, die Betreuung, Erziehung und Bildung der Kinder zu regeln. Im neuen Gesetz werden die Reihenfolge und die Gewichtung geändert: die Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder werden geregelt. Soweit so gut. Allerdings werden für die praktische Umsetzung dieser Ziele keine günstigen Rahmen gesetzt:

- Der Rechtsanspruch für einen Kita-Platz ist im Gesetz nicht verankert (die so genannten Zugangskriterien bleiben weiterhin in der Entscheidungsgewalt der Kommunen und Gemeinden),
- das Erziehungspersonal bekommt keine Vor- und Nachbereitungszeit,
- der Betreuungsschlüssel bleibt unverändert und wird in der Praxis stets überschritten (in der Regel bis auf etwa 160 Prozent).

Haben wir dadurch ein schönes Papierwerk geschaffen oder eine ernste, grundsätzliche Neuerung eingeführt? Die nächsten Jahre werden es zeigen.

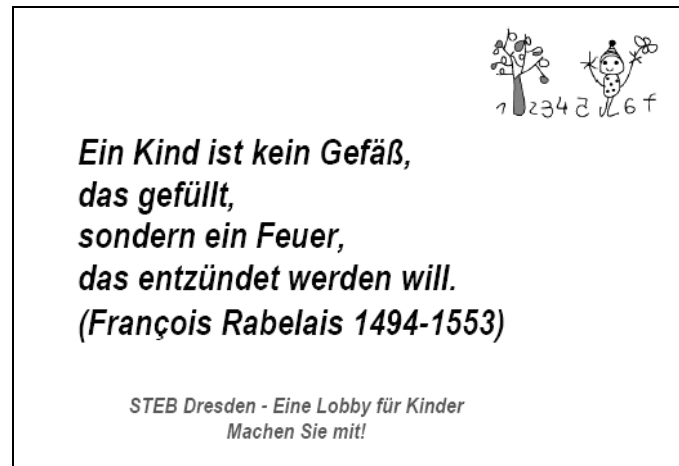
Allerdings wäre es falsch zu denken, dass die Bildung unserer Kinder im frühen Alter nur in der Kita stattfindet. Daran sind wir alle, ohne Ausnahme, beteiligt: das Elternhaus, die Gesellschaft, die Kita, die Straße, das Einkaufshaus, der Spielplatz, die Umwelt mit ihren Gerüchen, Geräuschen und ihrem Erscheinen. Es ist schon oft festgestellt worden, dass unsere Orte zu laut, die Luft zu schlecht, der Verkehr zu dick ist, zu wenig Grün uns umgibt. Solche Reize wirken negativ auf unsere Kinder, beschränken ihre Entfaltungsmöglichkeit, sie fühlen sich oft bedroht und verängstigt. Infrastrukturelle Kinderfreundlichkeit ist in Deutschland eine Mangelware. Wir, die Erwachsenen, die auch einmal Kinder waren, sollen versuchen, alles aus der Kinderaughöhe, und zwar wortwörtlich, zu betrachten, um es besser zu verstehen. Wir werden dann feststellen, dass unser Umfeld oft Furcht erregend ist und die Spielplätze meistens umzäunt werden, weil wir eben unsere Kinder vor der Außenwelt schützen müssen. Meine Damen und Herren, haben sie schon einmal versucht, aus der Augenhöhe eines Zweijährigen einen vorbeifahrenden LKW zu betrachten? Jeder an seinem Platz hat aber die Möglichkeit, unserer Umwelt ein Stück Liebeshwürdigkeit zurück zu geben. Ökologische Erziehung, soziale Kompetenz, eine gesunde Ernährung und insbesondere eine vernünftige Konsumhaltung werden im frühen Alter geprägt. Das gehört auch zur Bildung! Wir Erwachsenen dienen als Beispiel und sollten, im Interesse einer kinderfreundlichen Umwelt, unser Verhalten prüfen und gegebenenfalls auch neue Prioritäten setzen, unsere Kinder als das Wichtigste in unserem Leben sehen und auch von unseren Kindern lernen können. Denn was einem Kind gut tut, tut uns Erwachsenen auch gut.

Meine Damen und Herren, was passiert aber, wenn die Kinder den Kindergarten verlassen und nüchtern vor der Schultür stehen? Wie gut funktioniert die so genannte verbesserte Schuleingangsphase, welche Erfahrungen existieren bereits in der Zusammenarbeit zwischen KITA und Schulen? Wir, der Stadteltererbeirat Dresden, sehen es als unsere Aufgabe als Elternvertretung, zwischen KITA und Schule zu moderieren und diese Institutionen näher aneinander zu bringen. Es wäre schade, wenn unsere Kinder gerade im Kindergarten Flügel bekommen und diese in der Schule verlieren. Im Frühling organisierte der Stadteltererbeirat in Dresden eine Veranstaltung unter der Egidie „Eltern im Dialog“ mit dem Thema „Die verbesserte Schuleingangsphase“. Unter anderem gab es auch eine Kinder-Werkstatt, wo die Teilnehmer im Alter zwischen vier und neun Jahren ihre Traumschule beschrieben: Unsere Kinder möchten nicht mehr in der Schule still sitzen, sie wollen viel mehr Grün, sogar ein paar Tiere um sich, sie wollen einfach frische Luft schnappen, viel Sport treiben, bestimmen, was sie lernen und vor allem die Liebe und Aufmerksamkeit ihrer Eltern erfahren. Meine Damen und Herren, die Kinder haben das Recht, nicht mehr als Kostenfaktor, als demografischer Faktor, als Konsumfaktor oder als Investitionsfaktor gesehen zu werden. Sie sind doch nur Kinder und wünschen sich, als solche respektiert, geliebt, gefördert und wahrgenommen zu werden. Sie haben das Recht, ihre Meinungen und Bedürfnisse zum Ausdruck zu bringen und diese müssen bei der Entscheidungsfindung von Erwachsenen Berücksichtigung finden. Das ist kein Postulat des Stadtelterbeirates Dresden, sondern das steht so in der UN-Kinderrechtskonvention.

Das politische Handeln in Deutschland muss von dem Verantwortungsgefühl gegenüber unseren Kindern geprägt werden. Es ist deswegen von großer Bedeutung, dass die Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit bekommen, ihre Prioritäten zum Ausdruck zu bringen und für die Zukunft mit zu entscheiden. Es ist natürlich schwierig, einen Teil

unserer Macht und unserer Entscheidungsbefugnisse an unsere Jüngsten abzugeben, aber auch eine große Chance und Bereicherungsmöglichkeit, aus einem ganz anderen Blickwinkel die Geschehnisse unseres Lebens zu betrachten und zu verstehen. Nutzen wir also die Chance, jung mit unseren Kindern zu bleiben.

Meine Damen und Herren, wenn wir auf den kleinen Jungen mit der Schere und seiner Qual beim Schneiden zurückblicken, wissen wir jetzt, dass ihm nicht zu helfen das Richtige war. Denn, wie auch Francois Rablais erkannt hatte:



Dafür brauchen wir eine intakte Umwelt, Menschen, die sich liebevoll um ihre Zukunft kümmern und unserer Gesellschaft Nachhaltigkeit sichern. Meine Damen und Herren, Bildungsqualität gehört eindeutig zur Lebensqualität und zum Wohlstand. Jeder von uns kann dazu beitragen, dass unsere Kinder nachhaltig davon profitieren. Und niemand kann behaupten, Deutschland hätte nicht genug Geld, dies zu finanzieren!

Danke für Ihre Aufmerksamkeit!

Inputvorträge in den Arbeitsgruppen

1. Was bedeutet das neue Verständnis vom Kind für mich in der Rolle als Jugendamtsleiter/in und Jugendhilfeplaner/in?

DR. SIEGFRIED HALLER

Leiter des Jugendamtes der Stadt Leipzig

Ich leite das Jugendamt Leipzig seit sieben Jahren und bin zugleich Vertreter des sächsischen Städte- und Gemeindetages im Jugendhilfeausschuss des Freistaates Sachsen. In dieser Funktion leite ich den Unterausschuss „Grundsatzfragen und Jugendhilfeplanung“ und engagiere mich im Fachausschuss „Kindertagesstätten und Familienbildung“. Davor habe ich fünf Jahre das Jugendamt, später umbenannt in Fachbereich „Kinder, Jugend und Familie“, der Stadt Ludwigshafen am Rhein geleitet und war vorher zehn Jahre in der Stadtentwicklungsplanung tätig mit Fachplanungs- und Stadtforschungsaufgaben. Promoviert habe ich mit einer Fallstudie zur Stadterneuerung im Kern zum Verhältnis baulicher Veränderung und sozialer Folgen. Ein typischer Jugendhilfemensch bin ich also nicht. Meinen Berufseinstieg als studierter Sozialpsychologe und Soziologe hatte ich 1979 beim Schulpsychologischen Dienst des Landes Rheinland-Pfalz. Ich habe damals Projekte zur Förderung von Elternmitwirkung durchgeführt, habe zur Optimierung des Lernverhaltens von Schülern aller Schularten geforscht, auch zum Übergang vom allgemeinbildenden ins berufsbildende System, war in der Schulaufbauberatung mit testpsychologischen Verfahren tätig und habe dabei die entsprechenden Empfehlungen beziehungsweise Materialien mitentwickelt. Schüler-Elternberatung und Lehrerfort- und Weiterbildung waren sozusagen mein Tagesgeschäft. Die Erziehungsberatung lernte ich über Einzelfälle kennen, die Jugendhilfe über die Kontakte zu Schule, Kindergarten und Hort.

Das Thema „Bildung“ ist mir also aus unterschiedlichen Blickwinkeln vertraut. Mich haben die PISA-Ergebnisse auf Grund meiner Kenntnisse aus meiner Schulpsychologienzeit nicht überrascht. Ich habe mich damals mit Schulversagen beschäftigt und in dieser Zeit auch wissenschaftlich gearbeitet. Gute Leistungen in der Schule sind nur zum Teil an entsprechende kognitive Voraussetzungen geknüpft. Fehlen Lern- und Arbeitstechniken und eine positive Lernhaltung, treten Schwierigkeiten auf. Erfolgreicher Schulbesuch ist nach meiner Erfahrung stark von einem „mittleren Niveau“ an Lernvermögen und Lernhaltung geprägt. Abweichungen nach oben und unten führen als Abweichungen von einem fiktiven „Normalschüler“ in der Regel zu Schwierigkeiten auf allen Seiten. Die PISA-Studie hat an vielen Stellen herausgearbeitet, dass gerade in Deutschland nach wie vor bei weitem nicht das Leistungspotenzial unserer Gesellschaft ausgeschöpft wird. Das wird im elementarpädagogischen Bereich nicht viel anders sein. Aber er ist, so meine ich, am ehesten einer Veränderung zugänglich. Dieser Bereich steht bei uns in seinem Grundverständnis, in seinem Potenzial noch ganz am Anfang.

Ich bin relativ skeptisch, wenn es um die Frage geht, wie schnell wir bei der Bildung im elementarpädagogischen Bereich vorankommen werden. Im Augenblick ist politische

Euphorie und reichlich Aktionismus festzustellen. Ich bin jedoch auch der Meinung, dass es besser ist, etwas zu tun, als abzuwarten, bis alle Forschungen abgeschlossen sind...

1. Fachplan Bildung und Erziehung von Kindern in Kindertagesstätten und Kindertagespflege

Wir in Leipzig beschäftigen uns mit dem Thema seit dem Jahr 2000. Wir haben sehr früh auch mit den Professoren Fthenakis und Tietze gearbeitet und bereits im Jahr 2000 eine große Fachtagung mit Werkstattcharakter zu dem Thema durchgeführt und überlegt, was wir als Stadt bewegen können.

Ich möchte Ihnen den Fachplan des Jugendamtes der Stadt Leipzig zur Förderung von Kindern in Kindertagesstätten und Kindertagespflege mit dem Schwerpunkt Bildung kurz vorstellen. Dieser Fachplan befindet sich im unmittelbaren parlamentarischen Prozess. Heute Abend findet die zweite Lesung im Fachausschuss statt und nächste Woche im Jugendhilfeausschuss. Wenn der Fachplan diesen Weg erfolgreich gegangen ist, wird er von der Gebietskörperschaft, dem Stadtrat der Stadt Leipzig noch im Dezember, verabschiedet.

Warum tun wir das? Wenn Sie das KJHG anschauen, dann ist das Aufgabenfeld Kindertagesstätten ein herausgehobener Leistungsbereich. In den §§ 79/80 SGB VIII gibt es eine Steuerungs- und Planungsverpflichtung für den Träger der öffentlichen Jugendhilfe. Bisher haben Gebietskörperschaften Hilfen zur Erziehung, Beratung, Kinder- und Jugendförderung und manchmal so genannte andere hoheitliche Aufgaben geplant, gesteuert vielleicht weniger. Ich kenne bisher kein inhaltliches kommunales Planungskonzept des Leistungsbereiches Kindertagesstätten. Dort findet in der Regel lediglich eine Bedarfsplanung nach Landesausführungsgesetz statt. Der Gesetzgeber hat aber normativ gefordert, dass alle Leistungsbereiche und Aufgabenfelder geplant werden. Wir in Leipzig haben die Bildungsdiskussion auf Bundes- und Länderebene aufgegriffen und verstehen sie eigentlich als eine kommunale Aufgabe. Die Regelung, die wir brauchen, steht bereits im **§ 22a SGB VIII**, Förderung in Kindertageseinrichtungen:

(1) Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen die Qualität der Förderung in ihren Einrichtungen durch geeignete Maßnahmen sicherstellen und weiterentwickeln. Dazu gehören die Entwicklung und der Einsatz einer pädagogischen Konzeption als Grundlage für die Erfüllung des Förderauftrages sowie der Einsatz von Instrumenten und Verfahren zur Evaluation der Arbeit in den Einrichtungen.

(5) Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen die Realisierung des Förderauftrages nach Maßgabe der Absätze 1 und 4 in den Einrichtungen anderer Träger durch geeignete Maßnahmen sicherstellen.

Wir können über unsere Gebietskörperschaft der Stadt Leipzig eine solche verbindliche Orientierung verabschieden, wenn wir sie so überzeugend formulieren, dass diese den parlamentarischen Weg passiert.

Der Fachplan richtet sich an:

- Leistungserbringer im Bereich
 - Kindertageseinrichtungen inklusive Hort und
 - Kindertagespflege,
- aber auch an Familien, die sich über den fachlichen Anspruch der Stadt Leipzig gegenüber den Kindertageseinrichtungen informieren möchten.

Wir haben in Leipzig etwa 270 Kindertageseinrichtungen, davon 200 Kitas und etwa 70 Horte. Nach dem sächsischen Kindertagesstättengesetz ist es zwingend, dass sich der Fachplan auch an die Kindertagespflege richtet. Das ist ein hoch kompliziertes Thema, weil in Sachsen die Kindertagespflege als gleichwertiges Angebot gilt und wie Krippe, Kindergarten und Hort fachlich auszugestalten ist.

Eltern möchten in der Regel wissen, was in den Kindertageseinrichtungen passiert. Daher richtet sich der Fachplan auch an sie. Ich muss an dieser Stelle ausdrücklich unterstreichen, was Herr Eibeck und Frau Blümel gesagt haben. Ich glaube, dass die Bildungsplandiskussion im elementarpädagogischen Bereich zum Scheitern verurteilt ist, wenn man die Eltern nicht mit einbezieht. In Leipzig sitzt der Gesamtelternrat bei uns als Beratendes Mitglied im Jugendhilfeausschuss und diskutiert mit.

Unser **Ziel** ist es, nach einem bestimmten Grundverständnis von Kindertagesstätten in der Stadt Leipzig die Bedingungen für frühkindliches Lernen in Kindertageseinrichtungen und Tagespflege zu verbessern und die Zusammenarbeit mit Familien auszubauen. Wir sind davon überzeugt, dass Kindertagesstätten eine bei weitem nicht ausgeschöpfte Möglichkeit von grundständiger Erreichbarkeit für Familien darstellt. Über Kindertagesstätten erreicht man nach meiner Erfahrung (noch) die meisten Eltern. Von der Grundschule an nimmt diese Erreichbarkeit ab. Wenn man also Eltern erreichen will, muss man das in den Kindertageseinrichtungen tun.

Wie wollen, wie können wir Kindertagesstätten heute sehen? Darüber haben wir lange diskutiert und in Leipzig Kindertagesstätten als Kommunikationsstätten für Eltern und interessierte Bürger im Wohnumfeld definiert. Das bedeutet aber, dass sich die Kita zum Wohnumfeld öffnen und Wohnumfeldarbeit machen muss. Das ist dem Kita-Personal zunächst fremd. Die Erzieherinnen haben das nicht gelernt, die Eltern und die Leitungskräfte auch nicht. Wenn man erfolgreiche Kitas evaluiert, wird man sehr schnell feststellen, dass sie enge Kooperationsbeziehungen zu Vereinen, Ärzten, Pfarrern usw. haben. Diese Beziehungen sind aber meist rein zufällig entstanden, weil vielleicht die Kita-Leitung darauf Wert gelegt hat und kompetent mit Erwachsenen umzugehen weiß. Ähnlich sieht es bei der Zusammenarbeit mit Schulen aus.

Wir glauben, dass gerade bei schwierigen Elternhäusern und so genannten Problemkindern über die Kita bessere Möglichkeiten des Zugangs zu den Familien bestehen als über die klassische Jugendhilfe.

Der Fachplan soll die Steuerungs- und Planungsverantwortung des Jugendamtes in diesem Leistungsbereich gemäß §§ 79, 80 SGB VIII verdeutlichen. Damit komme ich zu meiner Rolle als Jugendamtsleiter. Wir haben heute bereits gehört, dass der Unterschied zum Arbeitsfeld Schule darin besteht, dass die kommunale Gebietskörper-

schaft im Kita-Bereich für die formale und inhaltliche Aufsicht und damit Gestaltung zuständig ist. Darin sehen wir in Leipzig eine große Chance, mehr vor Ort mitzuwirken. Wenn wir vor Ort Bildungspolitik betreiben wollen, müssen wir es in diesem Bereich tun, hier dürfen und müssen wir es. Das ist bisher zu wenig im Blick, wie ich finde.

Wir haben die Möglichkeit, die **Verantwortung der Träger** mitzugestalten, die diese Leistungen erbringen. Wir haben außerdem die Möglichkeit, all das, was zur Erbringung der Leistungen notwendig ist – die Bedarfsplanung, die Finanzierung über Leistungsvereinbarungen und das gesamte Controlling inklusive des politischen Prozesses – zu gestalten. Wir können Öffentlichkeit herstellen. Ich sehe darin große Potenziale, um gemeinsam vor Ort Kinder- und Familienfreundlichkeit voranzubringen. Das geht im Schulbereich aus meiner Sicht über Jahre hinaus noch nicht, auch wenn es wünschenswert ist. Dazu sind die Umstellungsanforderungen, insbesondere fiskalischer Art, zu hoch. Das Problem stellt sich im Kitabereich so nicht. Die Länder haben die Bildungshoheit, sie stellen das pädagogische Personal, bestimmen die Lehrpläne und definieren, was Schule im inneren Gefüge ist. Die Gemeinden sind für den Hausmeister, die Sekretärin, das Gebäude und die Kreide zuständig – sprich haben eine „bloße Ausstatterrolle“. Wir müssen hier zumindest eine stärkere Mitverantwortung bekommen. Ich trage Sympathie mit der Vorstellung einer schulischen Re-Kommunalisierung.

Was ist notwendig, wenn man **stadtpolitisch** so etwas vorantreiben will? Auf jeden Fall ist das nicht aus dem Stand zu bewältigen. Wir in Leipzig arbeiten seit sechs Jahren daran. Den Prozess der Bewusstseinsbildung in unserer Stadt kann man nicht unbedingt auf andere Städte übertragen. Die Stadt Leipzig hat sich nach einem intensiven Diskurs klar positioniert:

- zur Umsetzung von Erkenntnissen über Bildungsprozesse in der frühen Kindheit,
- zur Entwicklung eines eigenen Werkbuches für Bildungsarbeit in Kindertagesstätten und zum sächsischen Bildungsplan als Leitfaden für die pädagogische Arbeit und
- zur Qualitätssicherung mit Instrumenten der Nationalen Qualitätsoffensive.

Wichtig ist, dass man versteht, was das neue Bild vom Kind ist. Wir haben regelmäßig den Kollegen Strätz aus Köln, Experte für frühkindliche Bildung, zu Veranstaltungen auf allen Ebenen – Verwaltung, Elternschaft, Erzieherinnen – eingeladen. Er versteht es, den Aneignungsprozess im Kontext von Anregung und Selbstgestaltung anschaulich darzustellen ganz nach Pestalozzis Credo: „Der Mensch ist ein Ergebnis von Anlage, Umwelt und sich selbst.“ Es rächt sich heute, dass wir es versäumt haben, die Geschäftsführung der Träger einzubeziehen. Ich kann noch keine hinreichende Sensibilisierung der Leitung der Träger diesem Thema gegenüber feststellen. Da herrscht dringender Handlungsbedarf.

Das Thema Bildungsprozesse in der frühen Kindheit kann man über bekannte Fachleute wie beispielsweise Herrn Strätz fachlich kompetent und vom Entertainment her gewinnend in der (politischen) Öffentlichkeit, bei Eltern und in den Einrichtungen überzeugend platzieren.

Es herrscht leider noch ein absolutes Missverhältnis zwischen der Bedeutung des Themas für die Jugendhilfe und dem Auftreten der Führungskräfte bei diesem Thema. Für Jugendamtsleitungen ist das häufig kein Topthema. Aber wenn – wie es bei uns in Leipzig der Fall ist – 60 Prozent des Budgets der Jugendhilfe in diesen Bereich gehen, muss das für mich als Jugendamtsleiter das Top-Thema sein! Das ist eine Bewusstseinsfrage. Im eigenen Hause wurde ich am Anfang etwas belächelt, weil ich mich so sehr für das Thema engagiert habe. Das hat sich geändert. Der Kitabereich hat nach meiner Einschätzung objektiv das größte Gewicht und bekommt nun außerdem Rückenwind durch PISA und die Bildungsdiskussion. Der Kitabereich und der Bildungsauftrag sind gegenwärtig bundesweit jugendhilfe- und familienpolitisch wichtige Themen. Das müssen wir nutzen.

- Der sächsische Bildungsplan ist relativ allgemein gehalten und dient der Orientierung. Er soll im Januar 2006 verabschiedet werden. Seine Praxis-tauglichkeit wird sich zeigen müssen.
- Zur Qualitätssicherung sei soviel gesagt, dass wir in Leipzig seit 1997 in mehreren Etappen Bundes- und Landesmodellprojekte durchgeführt haben. Das letzte dreijährige Landesmodellprojekt zur Implementierung des Bildungsauftrages in Sachsen ist gerade erfolgreich mit einer Fachtagung abgeschlossen worden.

In diesem Rahmen ist ein „Abfallprodukt“ entstanden. Das ist das so genannte **Leipziger Werkbuch für die Praxis**. Wir haben drei Jahre lang in sechs Modelleinrichtungen gearbeitet. Von Anfang an sollte neben der wissenschaftlichen Evaluation ein Praxisreader entstehen. Dieser Praxisreader beinhaltet sehr konkrete Themen, wie das Schlafen, das Einrichten einer Lesecke oder die Gestaltung der Eingangssituation für Kinder und für die Eltern usw. Es sind 19 leseorientierte Kapitel entstanden, wie sich Kitas im Rahmen der Bildungsplandebatte verstehen. Dieses Buch ist bei uns der „Renner“, weil es für die Erzieher/innen geschrieben worden ist und nicht für den Bücherschrank. Allerdings ist das reiner Zufall, dass so etwas Nützliches entstanden ist.

Wichtig für die Arbeit mit Bildungsprogrammen ist die **Zusammenstellung aller relevanten Arbeitspapiere als Arbeitshilfe für Träger, Erzieher/innen und Eltern**. Alles, was nicht praxistauglich ist, was in den Einrichtungen nicht relativ gut handhabbar ist, bleibt nach unserer Erfahrung bei den besonders Interessierten liegen und wird nicht in die Einrichtung hineingetragen. Dafür müssen wir sorgen. Hier spielt die Fachberatung eine große Rolle.

Den Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen perspektivisch umsetzen heißt, grundlegende Veränderungen in der Herangehensweise durch das pädagogische Personal herzustellen, und zwar dahin gehend, dass die Erzieher/innen:

- Selbstbildungsprozesse erkennen, zulassen und organisieren,
- Übergänge gestalten,
- Selbstwert fördernde Methoden einsetzen und
- Elternmitwirkung herausfordern.

Wir machen die Erfahrung, dass wir im Prinzip mit dem pädagogischen Personal arbeiten müssen, im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen. Es geht darum, das Personal so zu schulen, dass Selbstbildung von Kindern immer auch etwas mit ihrer eigenen Person zu tun hat. Das ist ein wichtiger Faktor, den wir am Anfang unterschätzt haben. Transitionen, also Übergänge zu gestalten, ist recht schwierig und umso wichtiger. Das habe ich aus meiner Arbeit als Schulpsychologin erfahren. Übergänge sind immer auch Brüche. Das ist so innerhalb des Schulsystems, beim Übergang von der Grundschule zur höheren Schule und ist beim Übergang vom Kindergarten zur Schule nicht anders. Elternmitwirkung herausfordern muss man wirklich *wollen*. Nach unseren Erfahrungen haben viele Erzieher/innen eher Angst vor zu viel Elternnähe. Sie haben keine Ausbildung in Erwachsenenpädagogik – ein spannendes Thema.

Der Einsatz von Selbstwert fördernden Methoden setzt ein eigenes Selbstbewusstsein voraus. Es ist bei Erzieherinnen immer wieder ein wenig entwickeltes Selbstwertgefühl zu beobachten. Man weiß nicht genau, was man „wert ist“. Daran muss man ebenso arbeiten wie an der Qualifikation.

Dazu ist Wissen aus verschiedenen Themenbereichen erforderlich, zum Beispiel:

- Wie funktioniert Bildung im Sinne von Selbstbildung (Konstruktivismus)?
- Welche Kompetenzen brauchen Menschen vermutlich in der Zukunft?
- Bindungstheorie,
- Bildungsräume,
- Themen von Kindern,
- Dokumentation von Bildungsprozessen,
- Konzept der wechselseitigen Anerkennung,
- Auseinandersetzung mit der eigenen Lernbiografie,
- Aktuelle Lebenssituationen und -konzepte verstehen,
- Übergänge auf der Grundlage der Resilienzforschung gestalten,
- Gemeinwesenarbeit als Netzwerkarbeit zum gegenseitigen Nutzen aktiv gestalten.

Diese Themen sind in unserem Fortbildungscurriculum enthalten.

Im Fachkonzept haben wir sieben **Beschlusspunkte** verabschieden lassen:

Das Jugendamt möchte:

- die Fortbildungsinitiative weiter fortsetzen,
- Kindertageseinrichtungen zu Konsultationseinrichtungen entwickeln,
- Qualitätsentwicklungsinstrumente über Multiplikatoren einführen,
- zwei Wettbewerbe für Kinder- beziehungsweise Elternbeteiligungsprojekte aus-schreiben. (**Beschlusspunkte 2 bis 5**)

Wir hatten sechs Modelleinrichtungen für das Implementierungsprojekt im Freistaat Sachsen. Diese Modelleinrichtungen möchten wir zu Konsultationseinrichtungen für

alle 270 Einrichtungen entwickeln. Dazu passt, dass der Freistaat Sachsen wohl im Frühjahr 2006 ein Modellprojekt zur Entwicklung von Konsultationseinrichtungen auflegt, das uns wieder bei der Finanzierung helfen wird. Wir sind der Meinung, dass die Einrichtungen, die nun drei Jahre als Modell fungierten, auf allen Ebenen, der Führung, der pädagogischen Arbeit, der Elternarbeit, als Konsultationseinrichtungen ausbaufähig sind. Übrigens konnten wir beobachten, dass sich von allen sechs Einrichtungen der Hort am meisten verändert hat. Der Hort hat nach meiner Einschätzung das meiste Entwicklungspotenzial – er arbeitet parallel zur Grundschule und könnte mit einem konstruktiven Bildungskonzept erheblich zur Wertschöpfung im System Schule beitragen.

Wir haben den Stadtrat gebeten, uns den Auftrag zu geben, zwei Wettbewerbe auszuloben. Wir glauben ganz fest daran, dass eine Stärke des Kinder- und Jugendhilferechts in der Mitwirkung besteht. Das müssen wir ausschöpfen. Die Frage ist, wie man das macht. Wir wissen es noch nicht genau, aber wir wollen uns den Auftrag geben lassen, so dass wir in den Fachplan den Punkt hineinschreiben, Wettbewerbe für Kinder- und Elternbeteiligungsprojekte ins Leben zu rufen und diese mit Unterstützung der Universität zu evaluieren. Darüber gab es heftige Diskussionen. Aber ich merke, dass dieser Gedanke in der Politik durchaus ankommt. Besonders gelungene Mitwirkungserfahrungen von Kindern und Eltern sollen auch öffentlich gewürdigt werden.

Die anderen zwei Beschlusspunkte sind eher verwaltungstechnischer Natur. Wir schlagen beispielsweise vor, dass uns für zwei Jahre ein Fachbeirat zur Implementierung beigegeben wird, der sich aus politischen Vertretern, aus Vertretern der Wissenschaft und der Elternschaft zusammensetzt und Kinder, wo immer es geht, beteiligen soll.

Der Fachplan ist in der Abteilung Kindertagesstätten entstanden. Nun geht er in den Planungsbereich. Ich bin gespannt, was dort passieren wird.

Zur Rolle des Jugendamtsleiters: Ich glaube – wenn der Leistungsbereich Kindertagesstätten ein Teil der Kinder- und Jugendhilfe bleibt und als solcher in der kommunalen Gestaltungsverantwortung liegt –, dass wir nur dann erfolgreich sind, wenn sich die Führung um dieses Thema kümmert. Ich kann mir nicht vorstellen, dass man es nebenher in der Kita-Abteilung bewältigen kann.

Ich sehe große Chancen, über die Grundkonstruktion der Kinder- und Jugendhilfe mit dem öffentlich tagenden Jugendhilfeausschuss dieses Thema auf der kommunalen Ebene zu popularisieren, in der Politik zu verankern und bildungspolitische Debatten im Ausschuss zu führen, in dem normalerweise nur über die Vergabe von Geldern im Rahmen der Kinder- und Jugendförderung gestritten wird, weil das die freien Träger interessiert, und über andere Themen der Kinder- und Jugendhilfe wenig gesprochen wird. Aber das ist eine Situation, die man ändern kann. Man muss dieses Thema dort einbringen und Partner dafür gewinnen. Für die Amtsleitung ist das Thema TOP gesetzt und sollte Chefsache sein und übrigens – es macht auch Freude.

Wie schrieb Maria Montessori so treffend: „Die Aufgabe der Umgebung ist nicht, das Kind zu formen, sondern ihm zu erlauben, sich zu offenbaren.“ Elementarpädagogik ist Kerngeschäft der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe und damit ein absolutes Führungsthema.

2. Was bedeutet das neue Verständnis vom Kind für mich in der Rolle als Fachberater/in für öffentliche und freie, für örtliche und überörtliche Träger?

ROSWITHA BIERMANN

Fachberaterin, Abteilung Aufsicht über Tageseinrichtungen, Landschaftsverband Rheinland, Köln

1. Situation von Fachberatung für Tageseinrichtungen für Kinder in kommunaler und freier Trägerschaft

Die Situation der Fachberatung für Tageseinrichtungen für Kinder ist gekennzeichnet durch:

- Vielfalt an Aufgaben, Organisationsstrukturen, Anforderungen, Handlungsspielräumen, Angeboten,
- Pluralität an Trägerstrukturen,
- Unterschiedliche regionale Erfordernisse, Traditionen und Bedarfslagen.

Somit gibt es keine einheitliche Tätigkeitsbeschreibung.

Zu den Aufgaben der Fachberatung gehört die Verbindung von betriebswirtschaftlichem, rechtlichem und pädagogischem Denken und Handeln. Aktuelle Forschungsergebnisse werden auf die kleinräumlichen Anforderungen übertragen und vor Ort in praktikable Konzepte umgesetzt.

In der Zusammenarbeit mit Trägern, der Leitung in den Tageseinrichtungen für Kinder, den pädagogischen Fachkräften gilt es, die unterschiedlichen Anforderungen und Bedürfnisse mit aktuellen Forschungsergebnissen und Entwicklungen mit dem Ziel zu verknüpfen, die Arbeit zu qualifizieren.

Aufgrund sich verändernder gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und der sich wandelnden Bedingungen im Arbeitsfeld sind neue Herausforderungen auf die Tageseinrichtungen für Kinder hinzugekommen. Tageseinrichtungen für Kinder sind heute der Alltag vieler Kinder, insbesondere der Kinder von drei bis sechs Jahren. Die Lebens- und Lernerfahrungen, die sie dort als eine Investition der Gesellschaft in unsere Zukunft sammeln sollten, sollten von bestmöglicher Qualität sein. Hier ist Fachberatung ein bedeutender Faktor im Prozess der Qualitätsentwicklung.

2. Hauptaufgaben von Fachberatung

Die Hauptaufgaben der Fachberatung sind:

- Qualifizierung und Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis in Kindertageseinrichtungen,
- Organisations- und Personalentwicklung,

- Sicherung der Qualitätsstandards und Begleitung bei der Umsetzung von Innovationen,
- Mitgestaltung trägerspezifischer Zielsetzungen,
- Umsetzung gesetzlicher und betriebswirtschaftlicher Rahmenbedingungen,
- Kooperation und Vernetzung.

Dies erfolgt durch:

- Konzeptionsentwicklung, -umsetzung, -fortschreibung,
- Beratung und Unterstützung bei der Erarbeitung von Leitzielen und Qualitätsstandards,
- Unterstützung und Begleitung von Qualitätsentwicklungsprozessen,
- Kommunikations- und Konfliktberatung des pädagogischen Personals der Einrichtung,
- Organisationsberatung zu methodischen, inhaltlichen und organisatorischen Fragestellungen,
- Qualifizierung und Professionalisierung des pädagogischen Personals,
- Informations- und Entscheidungshilfen zu pädagogischen, baulichen, rechtlichen, betriebswirtschaftlichen und finanziellen Fragen,
- Förderung und Unterstützung der integrativen Bildung und Erziehung,
- Beratung und Unterstützung bei der Förderung von Kindern mit Besonderheiten in der Entwicklung beziehungsweise Entwicklungsbedingungen.

Aufgabenschwerpunkt der Fachberatung ist die persönliche Beratung vor Ort und die fachliche Begleitung in den Einrichtungen.

Ziel der Beratung ist es, gemeinsam mit den Beteiligten die aktuelle Situation zu klären, Handlungsalternativen zu entwickeln und die MitarbeiterInnen zu befähigen, konkrete Entscheidungen eigenverantwortlich zu treffen.

Fachberatung ermöglicht einen Reflexionsrahmen zur Diskussion der Trägerphilosophie und eines Trägerleitbildes. Durch die Unterstützung der Tageseinrichtungen bei der Konzeptionsentwicklung, -umsetzung und -fortschreibung, ihrer Beratung und Unterstützung bei der Erarbeitung von Leitzielen und Qualitätsstandards ist sie unmittelbar sowohl an der Kommunikationsentwicklung als auch an einer Konfliktberatung des pädagogischen Personals beteiligt.

Darüber hinaus kann sie Hilfestellungen zur Strukturentwicklung und den sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Betroffenen in Tageseinrichtungen für Kinder geben.

Durch die Fachberatung wird Hilfe in pädagogischen Fragen und bei Konflikten gewährleistet. Darüber hinaus werden auch strukturelle Fragen bearbeitet und Vernetzungsprozesse im sozialräumlichen Umfeld angeregt.

In der inhaltlichen Arbeit regt sie Kontakte von Tageseinrichtungen für Kinder zu Erziehungsberatungsstellen, Familienbildungsstätten, zu Institutionen und Anlaufstellen der Frühförderung, zum Allgemeinen Sozialdienst, zur Sozialpädagogischen Familienhilfe, zu Schulen und Freizeiteinrichtungen der sozialräumlichen Umgebung an. Darüber hinaus gibt sie Impulse zur Zusammenarbeit mit Ämtern und Gremien der Jugendhilfe. Es gehört mit zur Aufgabe der Fachberatung, in den fachpolitischen Gremien der Jugendhilfe mitzuwirken. Als profunde Kennerin kann Fachberatung ihr Wissen in Sozialraum/Stadtteilkonferenzen, den Jugendhilfeausschuss und in die Jugendhilfeplanung einbringen. Dazu ist insbesondere der über die örtliche Situation hinausgehende Blick von Fachberatung notwendig. Der in diesem Kontext zu erwerbenden Planungskompetenz muss allerdings ausreichend Zeit und Ressourcen zu Verfügung gestellt werden.

3. Beratung von Kindertageseinrichtungen unter dem Aspekt der frühkindlichen Bildung

Dazu möchte ich insbesondere auf folgende Punkte eingehen:

- Bildungsvereinbarung Nordrhein-Westfalen,
- Bildungsprozesse in Tageseinrichtungen für Kinder ab dem 3. Lebensjahr zu stärken,
- intensive Vorbereitung auf einen gelingenden Übergang zur Grundschule,
- Bildungsbegriff formuliert das Ziel:
 - Kinder in allen ihren möglichen, insbesondere in den motorischen emotionalen ästhetischen, kognitiven, sprachlichen und mathematischen Entwicklungsbereichen zu begleiten, zu fördern und herauszufordern.
 - Die Entwicklung von Selbstbewusstsein, Eigenständigkeit und Identität ist Grundlage jedes Bildungsprozesses

Wesentliche Grundlagen für die Heranbildung von Bildungsbewusstsein und Grundfähigkeit für komplexes Lernen werden bereits im frühkindlichen Alter gelegt. Das Grundverständnis der Kinder- und Jugendhilfe kennzeichnet ein Bildungsverständnis, welches über die Vermittlung kognitiven Wissens hinausgeht, den ganzheitlichen Ansatz zur Grundlage frühkindlicher Bildungsprozesse erklärt und somit den Einzelnen befähigt, sich soziokulturell weiter zu entwickeln.

Werden Aufgabenstellungen und Strukturen in Tageseinrichtungen für Kinder auf den Prüfstand gestellt, ist dieses Bildungsverständnis der Jugendhilfe zugrunde zu legen. Bildung und Erziehung bilden gemeinsam eine Einheit und verbinden individuelle und soziale Entwicklungen im Sinne einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung miteinander.

Die **Bildungsvereinbarung in Nordrhein-Westfalen** wurde mit dem Ziel „Fundament stärken und erfolgreich starten“ zwischen den Spitzenverbänden der freien und öffentlichen Wohlfahrtspflege, den Kirchen als Trägerverbände der Tageseinrichtungen für Kinder und dem Ministerium abgeschlossen.

Die Vereinbarung orientiert sich hier zunächst am „Forum Bildung“, weist darüber hinaus auf das Gebot der Chancengleichheit und die Notwendigkeit des Ausgleichs individueller und sozialer Benachteiligungen hin. Als weiteres zentrales Ziel wird formuliert, dass jedes Kind seine individuellen Entwicklungspotenziale ausschöpfen können soll. 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 Biografie ausgehen muss. Folglich wurde in Nordrhein-Westfalen auch kein „Bildungsplan“ vereinbart, der jeder Einrichtung und jeder Fachkraft vorschreibt, was sie wann wie zu tun hat, sondern die Einrichtungen sollen ein träger- und einrichtungsspezifisches Bildungskonzept erarbeiten und umsetzen, bei dessen Entwicklung sie sich an der Vereinbarung und der beigefügten „Handreichung“ orientieren.

Von der programmatischen Ausrichtung „Bildung von Anfang an“ wird insofern abgewichen, als dass die Stärkung der Bildungsprozesse von Kindern ab dem dritten Lebensjahr und eine intensive Vorbereitung auf einen gelingenden Übergang zur Grundschule als Ziel der Bildungsvereinbarung benannt werden.

Werden jedoch die Bildungsziele mit einem Bildungsbegriff ernst genommen, der als „Bildung“ nicht nur Aneignung von Wissen und Fertigkeiten umfasst, sondern Kindern in allen sensomotorischen, motorischen, emotionalen, ästhetischen, kognitiven, sprachlichen und mathematischen Entwicklungsbereichen zu begleiten, zu fördern und herauszufordern versucht, so bedarf es eines **Paradigmenwechsels**, der grundlegende Veränderungen in Haltungen Kindern gegenüber fordert und damit Veränderung der Begegnung jedem einzelnen Kind und seinem familiären Hintergrund gegenüber.

Dieser Paradigmenwechsel vollzieht sich im pädagogischen Bereich, in der direkten Arbeit mit den Kindern und ihren Familien, erfordert aber auch, diesen Wechsel in der Beratung zu vollziehen (**Abbildung 1**).

Paradigmenwechsel für die Beratung

▪ **im pädagogisch-inhaltlichen Bereich:**

- Erarbeitung von Konzeptionen,
- Hilfe bei der Umsetzung im pädagogischen Alltag,
- Qualifizierung des pädagogischen Handelns,
- Veränderung von Verhaltensmustern,
- Anleitung und Schulung des pädagogischen Personals zur systematischen Beobachtung des Verhaltens und der Entwicklung der Kinder,
- Erweiterung des Wissenstandes.

▪ **Zusammenarbeit in der Einrichtung:**

- zwischen den Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeitern,
- zwischen Leitung und Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeitern,
- zwischen Einrichtung und Eltern/Erziehungsberechtigten,
- zwischen Einrichtung und Träger.

Abbildung 1

© Roswitha Biermann

4. Die Erwartungen an die Fachberatung

Die Fachberatung basiert auf:

- Kontinuität,
- Prozessbegleitung,
- Offenheit und Transparenz,
- Freiwilligkeit,
- Ressourcenorientiertheit,
- Konfliktfähigkeit,
- Partizipation,
- Vernetzung.

Die Erwartungen an Fachberatung basieren in erster Linie auf einer kontinuierlichen Unterstützung, Prozessbegleitung und darauf, dass die entsprechenden Rahmenbedingungen für ein gelingendes Einlassen auf diesen Prozess auch gesehen werden.

Mit einem Blick auf die **Grundorientierungen** für Kinder in diesem Bildungsprozess (**Abbildungen 2 und 3**) würde ich gern in den fachlichen Austausch mit Ihnen darüber gehen, welche Erfahrungen Sie in Ihrem Bereich mit dem unterschiedlichen fachlichen Stand der Bildungsvereinbarungen in Ihren jeweiligen Bereichen sehen.

Grundorientierungen
▪ Anerkennung der subjektiven Weltsicht des Kindes, ▪ Orientierung an alltäglichen Zusammenhängen und an den lebensweltlichen Bedingungen, unter denen Kinder aufwachsen, ▪ vorbereitete Umwelt, ▪ Bereitschaft zur sprachlichen und nichtsprachlichen Verständigung von Kindern, ▪ Berücksichtigung der Möglichkeiten kindlicher Selbstregulierung, soweit verantwortbar, ▪ Partizipation und Partnerschaftlichkeit, ▪ positiver Umgang mit individueller, geschlechtlicher, sozialer und kultureller Differenz, ▪ Wahrnehmen und Berücksichtigen des regionalen Bedarfes.

Abbildung 2

© Roswitha Biermann

Unterstützung und Herausforderung kindlicher Bildungsprozesse erfordern professionelle Einstellungen

- sich selbst als Lernende begreifen,
- Begleitung von kindlichen Bildungsprozessen,
- Erkennung der Eigentätigkeit des Kindes,
- Interessierte Aufmerksamkeit der Erzieherin,
- Kinder in ihrem Interesse an der Welt ernst nehmen,
- wahrnehmen, aushalten, Verständigung und Verstehen, interessantes Begleiten, Anregen, Herausfordern,
- Verständnis kultureller Differenzerfahrungen, damit Ausschöpfung produktiver Möglichkeiten.

Abbildung 3

© Roswitha Biermann

3. Was bedeutet das neue Verständnis vom Kind für mich in der Rolle als Mitarbeiter/in im Bereich Aus- und Fortbildung sowie in Familienbildungsstätten und als Fachkraft von freien Trägern sowie aus Eigenbetrieben?

DORIS BENEKE

Referentin für Kindertageseinrichtungen, Tagespflege und Bildung in der Jugendhilfe beim Diakonischen Werk der Evangelischen Kirche Deutschlands (EKD), Berlin

Thesen für die Arbeitsgruppe

1. Politische Implikationen der Bildungspläne

Die Bildungspläne sind verbunden mit hohen politischen Erwartungen an die Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen bei zukünftigen PISA-Untersuchungen.

Bildungspläne sind das Ergebnis politischer Entscheidungen. Die Fachdebatte hatte längst vor den Beschlüssen der Länder verbindliche Vorgaben zur Umsetzung des Bildungsauftrages formuliert – die Forderungen blieben aber ungehört und vor allem ohne konkrete Konsequenzen.

Viele Erzieherinnen erleben deshalb die Bildungspläne als „verordnet“ und nicht als Ergebnis fachlich notwendiger Entwicklungen.

2. Verfahren zur Entstehung der Bildungspläne

Ein Blick auf die Verfahren zur Erarbeitung der Bildungspläne bestätigt dies:

- der Bildungsplan wurde von Wissenschaftlern entwickelt (Bayern, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Berlin etc.).
- der Bildungsplan wurde von Ministerien und Spitzenverbänden der Träger entwickelt (Rheinland-Pfalz, Niedersachsen).
- der Bildungsplan wurde in einigen Bundesländern im Entwurf mit Fachkräften diskutiert und weiterentwickelt (Brandenburg, Bremen, Sachsen-Anhalt).

3. Das Bild des Kindes in Bildungsplänen

Das Bild des Kindes in ausgewählten Bildungsplänen:

Im Bildungsplan von **Nordrhein-Westfalen** wird das Kind als aktives, kompetentes, neugieriges, sinnliches, reizoffenes Wesen mit Anlagen zur Strukturierung von Lernerfahrungen betrachtet.

In **Bayern** existieren unterschiedliche Bilder. Das Kind ist selbständig Lernender, gesellschaftlicher Wissensspeicher sowie Kenner seiner Lernvorgänge.

Der Bildungsplan von **Berlin** betrachtet das Kind als einen von der Geburt an aktiven, enthusiastischen, neugierigen Forscher.

Fazit: Offenkundig gibt es kein für alle Bildungspläne übereinstimmend gültiges Bild vom Kind!

4. Umsetzung der Bildungspläne

In einigen Ländern wird die Umsetzung der Bildungspläne intensiv begleitet und die Fachkräfte haben dadurch die Möglichkeit, wieder zu Akteuren der Bildungsarbeit zu werden.

Dies ist jedoch nicht flächendeckend gesichert, so dass die Frage bleibt: **Wie kann unter diesen Bedingungen das „neue Bild vom Kind“ umgesetzt werden? Welche Voraussetzungen müssen dafür gegeben sein?**

1. Professionalität im Umgang mit Beobachtungsverfahren und Dokumentation der Beobachtungen,
2. Kompetenz in Gestaltung reichhaltiger Erfahrungsmöglichkeiten für Kinder.
3. Die Umsetzung des neuen Bildes vom Kind ist eine Frage von Haltung.

Das neue Bild vom Kind bedeutet einen Wechsel vom Bild des Kindes als unfertigem Wesen hin zum Bild des von Anfang an selbständigen Lernens. Dies verändert auch die Rolle von Erzieherinnen: sie regen an, unterstützen, entwickeln weiter.

Notwendige Schritte in der Umsetzung sind:

1. Analyse der bisherigen Arbeit: welche „Bilder“ sind prägend?
2. Auseinandersetzung mit den Theorien,
3. Erprobung und Reflexion, auch der eigenen Bildungsprozesse,
4. Auswirkungen auf Teamprozesse und Teamkommunikation,
5. Einbindung in ein Konzept zur Personal- und Organisationsentwicklung.

Übergreifend wird kontinuierlich Unterstützung durch Fortbildung und Fachberatung benötigt.

Die Rahmenbedingungen für die Umsetzung, die sich aus fiskalischen Gründen zurzeit eher verschlechtern, stimmen nicht mit den gestiegenen Anforderungen an die Erzieherinnen und Erzieher überein. Wie ist unter diesen Umständen die Verbesserung von Bildungsqualität möglich? Die Methodik, die sich aus den neuen Bildungsprogrammen

und dem neuen Bild vom Kind ergibt, muss erst von den Erzieherinnen und Erziehern erlernt werden. Die Arbeit mit den Bildungsplänen bedeutet Personal- und Organisationsentwicklung!

An die Arbeitsgruppe wurden folgende Fragen als Grundlage für die Diskussion gerichtet:

Können Sie diese Thesen bestätigen, welche Erfahrungen machen Sie in ihrer Praxis?
Welche anregenden Beispiele gibt es aus Ihrer Praxis?
Welche Bedarfe sehen Sie?

Zusammenfassung der Diskussion

Die Teilnehmenden an der Arbeitsgruppe, die sich überwiegend aus Fachberaterinnen, Wissenschaftlerinnen und Referentinnen für Kindertageseinrichtungen zusammensetzte, formulierten die folgenden Aspekte für die Umsetzung von Bildungsplänen:

- **Fortbildungen** müssen sowohl auf Landes- als auch auf kommunaler Ebene für die Einrichtungen angeboten werden und diese in Kooperation von öffentlicher Seite und den freien Trägern, damit eine einheitliche Basis geschaffen wird.
- Das Studium der Bildungspläne und die Erarbeitung von neuen Methoden braucht **Zeit**, die den unmittelbar Beteiligten unbedingt eingeräumt werden muss. Dazu sind ein Zeitplan und eine konkrete Zielformulierung erforderlich. Damit wird den Mitarbeiterinnen in den Einrichtungen der Druck etwas genommen, dass sie alles in sehr kurzer Zeit umsetzen müssen. Allerdings darf es nicht in das andere Extrem der Beliebigkeit fallen. Bei intensiver Begleitung kann die Umsetzung bis zu fünf Jahre in Anspruch nehmen.
- Die **theoretische Auseinandersetzung** müsste tiefgründiger geführt werden. Die Umsetzung der Bildungsprogramme und deren Philosophie mit dem neuen Bild vom Kind müssen erst einmal in den Köpfen der Erzieherinnen ankommen. Dann erst kann die Arbeit mit den Programmen stattfinden.
- Wünschenswert wäre, wenn den Erzieherinnen Material für die Beobachtungen der Kinder zur Verfügung gestellt wird, keine bis ins Detail vorgefertigten Raster und Tabellen, sondern **Hilfestellungen** zur Erarbeitung von Beobachtungsbögen und Interpretationsmöglichkeiten.
- Die Umsetzung der Bildungsprogramme braucht unbedingt verlässliche **Unterstützungssysteme**. Die Erzieherinnen müssen ermutigt werden. Ein Teil des Unterstützungssystems sind die Konsultations- und Modelleinrichtungen.
- Durch den Eindruck, dass die letztlich „Ausführenden“ kein Mitspracherecht haben, entsteht viel Widerstand und Unmut in den Einrichtungen. Den Kindern soll Partizipation vermittelt werden, aber die Erzieherinnen selbst erhalten ein von oben verordnetes Programm. Um diesen Widerspruch zu vermeiden, ist die bei

der Entwicklung und Weiterentwicklung von Bildungsprogrammen die **Einrichtungsebene mit einzubeziehen**.

- Die **Erwartungen an die Fachberatungen** beziehen sich in erster Linie auf Fortbildungen, die ja – zumindest bei den freien Trägern – Teil ihres Auftrages sind. Die Fachberatung ist genereller Ansprechpartner für alle Fragen der Kita und daher in den Einrichtungen bekannt. Das ist eine gute Basis, bei der Umsetzung der Bildungsprogramme weiter zusammen zu arbeiten.
- Die Bildungsprogramme einiger Bundesländer sind sehr stark an die Entwicklung von Qualitätskriterien und an **Qualitätsmanagement** gekoppelt, in anderen sind sie ein grundlegendes Dokument, das von der Bildungsforschung ausgeht und auf dem Qualitätsentwicklung aufbauen muss. Das wirft die Frage des jeweiligen Ansatzes der Fachberatung der freien Träger auf, die in unterschiedlichem Maße an der Erarbeitung der Programme beteiligt waren. Die Fachberatungen müssen die Qualitätsmanagementprozesse in den Einrichtungen intensiv begleiten.

Bildungspläne konkret: Erste Erfahrungen bei der Umsetzung in Bayern

EVA REICHERT-GARSCHHAMMER¹

Abteilungsleiterin im Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP), München

1. Im Staatsinstitut für Frühpädagogik entwickelte Bildungspläne

Das Staatsinstitut für Frühpädagogik ist beauftragt mit der Entwicklung der Bildungs- und Erziehungspläne für Bayern seit Dezember 2001 und für Hessen seit Mai 2004.

1.1. „Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung“

Seit Mitte **November 2005** liegt die **landesweit eingeführte Fassung** des Bayerischen Bildungsplans² vor, die im Vergleich zur Vorläuferversion nochmals grundlegend überarbeitet worden ist. In der öffentlichen Wahrnehmung noch überwiegend präsent ist jedoch der Bayerische Bildungsplan in der Fassung vom **Oktober 2003**. Dieser „**Entwurf für die Erprobung**“ war für das Land Bayern, das Kindergärten schon immer als Bildungseinrichtungen verstand, kein Neubeginn.

Landesrechtliche Situation vor dem Bildungsplan: Zum Bayerischen Kindergarten-gesetz (BayKiG) von 1972 gab eine 4. Durchführungsverordnung über die Rahmenpläne für anerkannte Kindergärten, in der Mindestanforderungen für die Bildungs- und Erziehungsziele festgelegt waren. Vor dem Hintergrund, dass die Kommentierung und Konkretisierung einer solchen Verordnung stets im Kontext der aktuellen Entwicklungen und Herausforderungen zu sehen ist und der frühpädagogische Bereich in den letzten 25 Jahren wesentliche Veränderungen erfahren hat, wurden 1997 Empfehlungen zur 4. DVBayKiG im IFP entwickelt und vom Sozialministerium herausgegeben. Diese Empfehlungen verstanden sich als aktualisierte Orientierungshilfe für die Auslegung und Anwendung dieser Verordnung; sie waren zugleich eine der Grundlagen für die Entwicklung des Erprobungsentwurfs des Bayerischen Bildungsplans.

¹ Im Rahmen der Entwicklung des Bayerischen Bildungsplans wurde ich unter der Projektleitung von Prof. Dr. Dr. Dr. Fthenakis zunächst mit der Aufgabe „Schriftleitung und Gesamtedaktion des Plans“ betraut, was auch die Übernahme der (Co-)Autorenschaft bei vielen Kapiteln und die Mitwirkung an der Plankonzeption mit sich brachte, und im Weiteren mit der Gesamtkoordination der wissenschaftlich begleiteten Erprobungsphase. Der Erfahrungshintergrund, den ich nach der bayerischen Erprobungsphase und anschließenden Auswertung des Feedbacks der Praxis zum Bayerischen Bildungsplan hatte, war ausschlaggebend für meine Beteiligung am Hessischen Bildungsplan. In Umsetzung der ermittelten Praxiswünsche an die Plangestaltung war ich insbesondere mit der Neukonzeption des Plans und der Neufassung von Teil 1 bis Februar 2005 befasst. Danach ging es nahtlos weiter mit der Fortschreibung des Bayerischen Bildungsplans. An meiner Rolle im Bereich Bildungspläne ungewöhnlich und für mich zugleich herausfordernd ist meine Qualifikation als Juristin mit langjähriger und vielseitiger Berufs- und Forschungserfahrung im Kinder- und Jugendhilfe- sowie Kindertagesstättenbereich (1989-1996 Referentin für Jugendhilfe und Jugendschutz im Bayerischen Sozialministerium; seit 1997 Abteilungsleiterin im IFP).

² Weinheim, Basel: Beltz

Frühpädagogische Forschung im IFP: Die Entwicklung des Bayerischen Bildungsplans beruht maßgeblich auf der im IFP seit 1972 geleisteten Forschung und den Erkenntnissen, die in vielen Vorläufer-Projekten gewonnen worden sind, so insbesondere:

- Eines der zentralen Vorläuferprojekte ist das im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung durchgeführte Forschungsprojekt über die **„Konzeptionelle Neubestimmung der Bildungsqualität in Kindertageseinrichtungen im Übergang zur Grundschule“**. Aus diesem Projekt sind vier Publikationen hervorgegangen, die erst 2004 erschienen sind und die Themen „Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt“, „Lernen lernen“, „Resilienz“ und „Transitionen“ behandeln.¹ Während der Forschungsbereich „Übergänge des Kindes im Bildungsverlauf“ – von Familie in den Kindergarten, vom Kindergarten in die Schule – im IFP seit vielen Jahren ein Schwerpunkt ist, wurde für die beiden Arbeiten „Lernen lernen“ und „Resilienz“ die international verfügbare Forschungs- und Fachliteratur zusammengetragen und systematisch aufbereitet.
- **Weitere Vorläuferprojekte** befassen sich mit einzelnen Bildungs- und Erziehungsbereichen, wie zum Beispiel „Sprache, Sprachförderung und multikulturelle Erziehung“, das im IFP eine sehr lange Tradition hat,² oder „Umweltbildung“.³ Weitere Forschungsthemen waren und sind die „Vernetzung von Kindertageseinrichtungen mit psychosozialen Diensten“⁴ und die „Kooperation mit Eltern“ im Sinne einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft.⁵ Die Anwendung der Sozialdatenschutzbestimmungen beim Umgang mit Kinder- und Familiendaten wurde für Kindertageseinrichtungen in dem Buch „Qualitätsmanagement im Praxisfeld Kindertageseinrichtung – Blickpunkt: Sozialdatenschutz“ erstmals aufbereitet.⁶ In dieser Handreichung wurde versucht, Lösungsansätze zu Datenschutz- und damit zusammenhängenden Rechtsfragen im pädagogischen Praxisalltag zu entwickeln, die rechtlichen und fachlichen Anforderungen gleichsam gerecht werden. Wesentliche Ergebnisse dieser Arbeit haben in den Bayerischen Bildungsplan Eingang gefunden.

¹ Fthenakis, W. E.; Oberhuemer, P. (Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden, April 2004

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

Wustmann, C.: Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim, Basel, 2004

Griebel, W.; Niesel, R.: Transitionen. Fähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim, Basel, 2004

² Ulich, M., Oberhuemer, P. & Soltendieck, M.: Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. 2. aktual. Auflage, Weinheim, Basel, 2005

³ Reidelhuber, A.: Umweltbildung. Ein Projektbuch für die sozialpädagogische Praxis mit Kindern von 3 - 10 Jahren, Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.), Freiburg, 2000

⁴ Textor, M.R. & Winterhalter-Salvatore, D.: Hilfen für Kinder, ErzieherInnen und Eltern. Vernetzung von Kindertageseinrichtungen mit psychosozialen Diensten. München, Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit (Hrsg.), 1999

⁵ Textor, M. R.: Kooperation mit den Eltern. Erziehungspartnerschaft von Familien und Kindertagesstätten, München, 2000

⁶ Reichert-Garschhammer, E.: Qualitätsmanagement im Praxisfeld Kindertageseinrichtung (Bund) / (Bayern) – Blickpunkt: Sozialdatenschutz., Kronach, 2002

1.2. „Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen“

Grundlage für den Hessischen Bildungsplan¹ ist der Bayerische Bildungsplan, an dem das Land Hessen Gefallen fand. Zwischen dem Erprobungsentwurf des Bayerischen Bildungsplans vom Oktober 2003 und dem Erprobungsentwurf des Hessischen Bildungsplans vom August 2005 lag die vom IFP wissenschaftlich begleitete Planerprobungsphase in Bayern, die viele neue Erkenntnisse und Erfahrungen erbracht hat. Die Berücksichtigung der bayerischen Erprobungsergebnisse im Rahmen der Planentwicklung für Hessen ergab, beim Hessischen Bildungsplan auch neue Wege zu gehen (zum Beispiel Neugliederung des Plans).

Mittlerweile haben in Deutschland alle 16 Länder „Rahmenpläne“ für die frühe Bildung vorgelegt, die Gemeinsamkeiten wie auch Unterschiede erkennen lassen. **Abbildung 1** zeigt einige markante Unterschiede zwischen den Bildungsplänen von Hessen und Bayern auf, die trotz der inhaltlichen Verzahnung beider Pläne bestehen.

Bildungsplan	Bayern	Hessen
Geltungsbereich		
Kinder von	0-6 Jahre	0-10 Jahre
Bildungsorte	- Kindertageseinrichtungen - Tagespflege: Qualifizierung i.S.v. Plan	- Kindertageseinrichtungen - Grundschulen - Einbezug Eltern, Tagespflege, Familienbildungsstätten
Grundlagen	Empfehlungen zur 4. DV BayKiG (1997) Vorläufer-Projekte im IFP	Bayerischer Bildungsplan (Oktober 2003) und Erprobungserfahrungen
Umfang	Eher lang (488 Seiten) - Grundlagen - Bildungsziele und -inhalte - Anregungen und Beispiele zur Umsetzung	Eher kurz (133 Seiten) - Grundlagen - Bildungsziele und -inhalte Deren Umsetzung ist Gegenstand von Handreichungen.
Verbindlichkeit	Einbettung in Kita-Reform (BayKiBiG vom August 2005); Plan ist Handlungsanleitung zur verbindlichen AVBayKiBiG	Klärung der Verbindlichkeitsfrage nach der Erprobungsphase

Abbildung 1

© Eva Reichert-Garschhammer

Bayern hat einen Bildungsplan, der für Kinder von 0-6 Jahren gilt und sich nur an Kindertageseinrichtungen richtet. Die Tagespflege ist insofern betroffen, als nach den gesetzlichen Vorgaben die Qualifizierungsangebote für Tagespflegepersonen künftig auf der Grundlage des Bildungsplans konzipiert sein sollen.

¹ siehe www.sozialministerium.hessen.de

- Der Plan beschreibt nicht nur die Bildungsziele und -inhalte. Er gibt darüber hinaus auch **Anregungen und Beispiele für deren bestmögliche Umsetzung**; dies erhöht die Anforderungen an die Planentwicklung und wirkt sich beträchtlich auf den Umfang aus. Bayern hat im nationalen Ländervergleich von Anbeginn den umfangreichsten Plan; während der Erprobungsentwurf bereits 324 Seiten aufwies, hat die „offiziell überarbeitete Fassung“ nun einen Umfang von 488 Seiten erreicht.
- Die **Entwicklung des Bildungsplans** war in eine **große Kita-Reform** eingebettet. Das im August 2005 in Kraft getretene Bayerische Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz (BayKiBiG), das nun für alle Kindertageseinrichtungen und für Tagespflege gilt, löst das BayKiG von 1972 ab. Während im nationalen Ländervergleich die meisten Länder ihre Kita-Gesetze bereits nach der Jugendhilfereform beziehungsweise nach der Wende reformiert hatten, kommt diese Reform in Bayern zwar spät, aber dafür in weitaus größeren Dimensionen. Mit der landesweiten Einführung des Bildungsplans wird zugleich das öffentliche Fördersystem umgestellt auf die so genannte kindbezogene Förderung. **Verbindlich** ist nicht der Bayerische Bildungsplan, sondern die **Ausführungsverordnung zum BayKiBiG**. In der **AVBayKiBiG** sind die Bildungs- und Erziehungsziele festgelegt, die für alle Einrichtungen beachtlich sind, die eine staatliche Förderung erhalten. Diese haben die Aufgabe, die auf der Grundlage der normierten Bildungs- und Erziehungsziele und unter Berücksichtigung des Bildungsplans ihre pädagogische Konzeption zu erstellen. Die Konzeption ist den Eltern bekannt zu geben; die Jugendämter schauen in Stichproben nach, inwieweit die Umsetzung vollzogen wird.

Hessen geht einen Schritt weiter. Der Bildungsplan basiert zwar auf dem Bayerischen Bildungsplan, gilt jedoch für Kinder von 0 bis 10 Jahren. Er ist zugleich ein alters- und **Institutionen übergreifender Bildungsplan**, was **bildungspolitisch** ein **Novum** ist. In diesem Plan sind alle Bildungsorte integriert, in denen sich Kinder in dieser Altersspanne bewegen. Hessen war sehr daran gelegen, nicht nur Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, sondern auch Eltern, Tagespflege und Familienbildungsstätten mit einzubeziehen. Im Umfang ist der Hessische Bildungsplan eher kurz. Er beschreibt in knapper Form die Grundlagen, Bildungsziele und -inhalte; die Umsetzung wird in Hessen Gegenstand von Handreichungen sein.

Mit der Zeit sind die Anforderungen an die Bildungsplanentwicklung im IFP stetig gewachsen, sowohl eigene Ansprüche als auch von außen herangetragene Erwartungen.

- **Richtschnur** für die heutige Bildungsplanentwicklung ist nicht mehr, für Kindertageseinrichtungen Mindeststandards für ihre Bildungsarbeit mit Kindern zu formulieren, sondern ein Instrumentarium zu schaffen, das dem **Recht des Kindes auf bestmögliche Bildung von Geburt an** Rechnung trägt. Gestaltung und Organisation der Bildungsprozesse des Kindes haben sich am Kind zu orientieren und nicht mehr an der einzelnen Bildungsinstitution. Die gesellschaftlichen Veränderungen, die vielen neueren wissenschaftlichen Erkenntnisse und die aktuellen Entwicklungen im Elementarbereich, die bei der Planentwicklung heute zu berücksichtigen sind, legen eine grundlegende Reformierung der bestehenden Bildungskonzepte für den Elementar-, aber auch Primarbereich nahe. Das IFP verbindet mit dieser Neukonzeption den Anspruch, dass sie zeitgemäß, inhaltlich umfassend, wissenschaftlich höchstmöglich

fundiert sowie aus der Perspektive des Kindes formuliert sein soll. Um das nationale Forschungsdefizit im Bereich der Frühpädagogik auszugleichen, hat in der Arbeit des IFP die Einbeziehung der internationalen Forschung einen sehr hohen Stellenwert. Was die Darlegung der Umsetzung der im Bildungsplan dargelegten Bildungsziele und -inhalte anbelangt, so wird das Ausfindigmachen guter Beispiele innovativer Bildungspraxis („best practice“) zunehmend bedeutsamer.

- Eine **geeignete und ausgereifte Systematik zu finden**, um die **Komplexität des Bildungsgeschehens darzustellen**, stellt hohe Anforderungen an die Gestaltung von Bildungsplänen. Wie bei einem gewebten Geflecht hängt im Bildungsgeschehen alles mit allem zusammen. Wesentlich ist daher eine Auseinandersetzung mit guter Gliederungstechnik und mit intelligenten Strategien, die das Ineinandergreifen der Ziele, Inhalte und Prozesse im Sinne eines „**vernetztes Vorgehens**“ aufzeigen. Beide Darstellungstechniken müssen dem Anspruch genügen, praxisgerecht und umsetzungsfreundlich zu sein.
- Die **gute Lesbarkeit** ist eine wichtige Voraussetzung für die Umsetzbarkeit des Bildungsplans. Ein guter Bildungsplan ist bei hohem Informationsgehalt einfach und verständlich geschrieben und kommt mit möglichst wenigen Fremdwörtern aus.
- Eine **hohe Akzeptanz der Planinhalte** bei allen Beteiligten steigert die Umsetzungschancen. Sie lässt sich durch eine Verfahrensgestaltung erreichen, die dialogorientiert ist und eine breite Beteiligung, vor allem auch der Praxis, sicherstellt.

2. Der Prozess der Planentwicklung im IFP

Die Entwicklung von Bildungsplänen im IFP ist ein Prozess, der in einem Zeitraum von vier Jahren **sechs Phasen** durchläuft. Es ist eine prozesshafte Verfahrensgestaltung, die geeignet ist, allen genannten Anforderungen an die Plangestaltung gerecht zu werden.

- (1) **Planentwicklung.** Diese geschieht im IFP und unter Einbezug externer Autoren, weil die Forschungsarbeit im IFP nicht alle Planinhalte abdeckt. Sie wird begleitet durch eine Fachkommission, in der die Verantwortlichen aus den Bereichen Kindertageseinrichtungen, Grundschule und Wirtschaft, aber auch die Elternverbände vertreten sind.
- (2) **Anhörung zum Erstentwurf.** Diese wurde in Bayern in Form einer Expertenanhörung gestaltet, um die inhaltliche Fundierung voranzutreiben; in Hessen wurde eine öffentliche Anhörung durchgeführt.
- (3) **Erste Planfortschreibung.** Eingearbeitet in den Erstentwurf werden die Anhörungsergebnisse. Die nächste Planfassung erlangt den Status „Erprobungsentwurf“.
- (4) **Wissenschaftlich begleitete Planerprobung in Modelleinrichtungen.** In der Rückschau hat sich diese Phase als die Schlüsselphase erwiesen, in der sich Wissenschaft und Praxis als Experten auf gleicher Augenhöhe begegnen. Parallel zu dieser Phase sind weitere Implementierungsmaßnahmen erfolgt (zum Beispiel in Bayern Start der landesweiten Fortbildungskampagne zum Bildungsplan).

(5) Auswertung der Erprobungsphase.

(6) Zweite Planfortschreibung und landesweite Einführung. Auf der Grundlage der Ergebnisse der Planerprobung und neueren Entwicklungen erfolgt die zweite Planfortschreibung. In dieser Version wird der Plan sodann landesweit eingeführt.

Dieses Planentwicklungsverfahren zeichnet sich durch eine sehr hohe Dynamik aus. Durch den fortlaufenden Erkenntnisgewinn findet eine zunehmende Fundierung und Optimierung des Plans statt. Eine Steigerung dieser Optimierungsprozesse wurde durch inhaltliche Verzahnung der Planentwicklungsprozesse in Bayern und Hessen erreicht (**Abbildung 2**). Beide Länder konnten für sich Synergieeffekte verzeichnen.

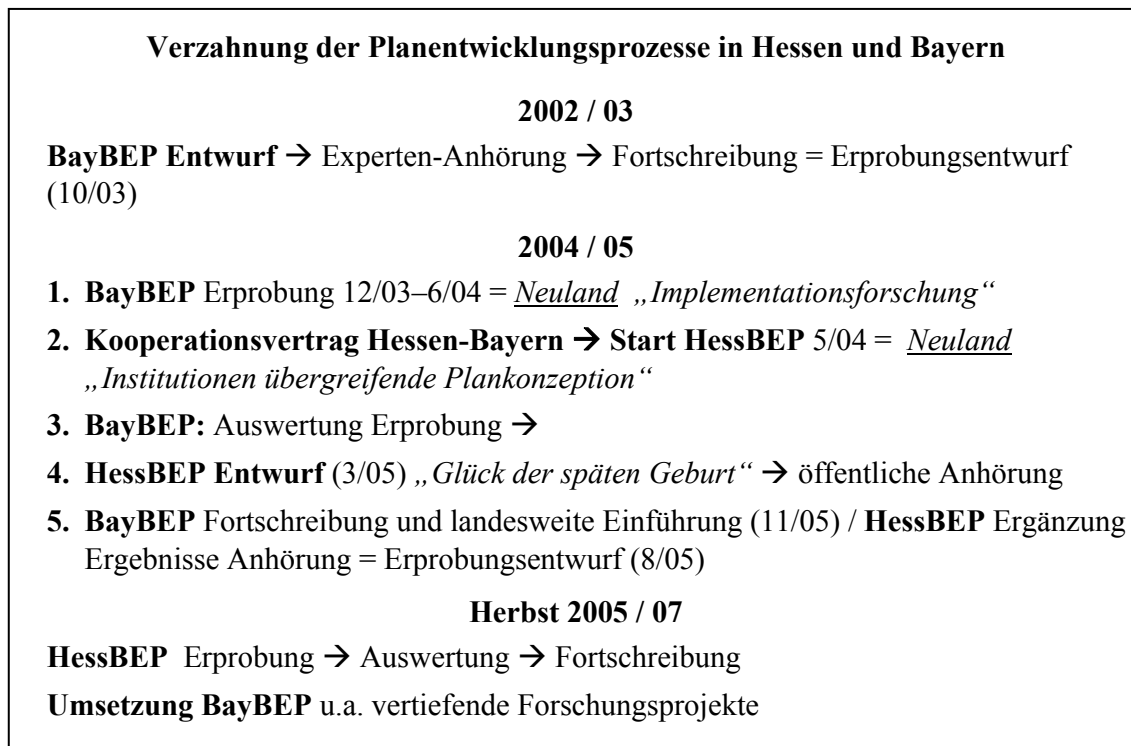


Abbildung 2

© Eva Reichert-Garschhammer

Im Rahmen dieser **Planentwicklungsprozesse** wurde **zweimal Neuland** betreten:

Neuland „Implementationsforschung“: Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Planerprobungsphase in Bayern war das IFP erstmals mit der Implementationsforschung befasst. Implementationsforschung bedeutet, das gesamte Bildungs- und Einrichtungsgeschehen einer Kindertageseinrichtung mit all seinen Strategien, Erfahrungen, Problemen und Effekten in den Blick zu nehmen, nicht nur einzelne Themen. Dies ist ein Forschungsgebiet, bei dem es noch kaum einschlägige Vorerfahrungen gibt, auch der Schulbereich steht hier erst am Anfang. Im Kindertagesstättenbereich gab es bislang keine Bildungspläne. Soweit es Verordnungen und Empfehlungen zur pädagogischen Arbeit in einzelnen Ländern gab, wurde nie näher nachgefragt, ob und wie diese in der Praxis umgesetzt wurden.

Neuland „Konzeption eines Institutionen übergreifenden Bildungsplans“: Mit Start der Planentwicklung für Hessen (auf der Grundlage eines Kooperationsvertrags zwischen Hessen und Bayern) im Mai 2004 stand diese Konzeptionsfrage, für die bisher noch keine Lösungen entwickelt worden sind, erstmals im Raum. Der Erprobungsentwurf des bayerischen Bildungsplans konzentrierte sich in seinen Ausführungen vor allem auf die Bildungsarbeit mit Kindern von 3-6 Jahren. Der Anforderung, auch die Bildungsarbeit mit Kindern von 0-3 Jahren angemessen zu berücksichtigen, wurde diese Planfassung noch kaum gerecht und nun kam im Rahmen der Planentwicklung für Hessen noch die Bildungsarbeit mit den Schulkindern hinzu. Gute Antworten auf die Frage nach einer geeigneten Plankonzeption für drei Altersgruppen erbrachte die Auswertung der bayerischen Erprobungsphase, insbesondere die Rückmeldungen der beteiligten Kinderkrippen. So konnte der Hessische Bildungsplan von diesen und weiteren Anregungen der bayerischen Praxis zur Planoptimierung in hohem Maße profitieren („Glück der späten Geburt“). Die wesentlichen Ergebnisse der öffentlichen Anhörung in Hessen zum Erstentwurf (März 2005), die zum Teil Widersprüche aufweisen, wurden im Erprobungsentwurf des hessischen Bildungsplans (August 2005) in einem Vorwort zusammengefasst. Die Erprobungsphase läuft seit September 2005.

3. Erprobungs- und Fortschreibungsphase

3.1. Suche und Auswahl der Modelleinrichtungen, Terminierung

In Bayern hatten sich rund 300 Kindertageseinrichtungen als Modelleinrichtungen beworben, von denen rund zwei Drittel „Selbstmelder“ waren. Das weitere Drittel hatte sich über die Ausschreibung an die Trägerverbände beworben. Aus diesem Bewerberpool wurden anhand bestimmter Auswahlkriterien **104 Modelleinrichtungen** ausgewählt, die rund 50 Prozent der Jugendamtsbezirke in Bayern abdecken, so

- **18 Kinderkrippen**, davon 15 in München, weil die Stadt der größte Krippenträger in Bayern ist;
- **75 Kindergärten**, davon zehn integrative Kindergärten und zehn Kindergärten in Landsberg und Bayreuth (Modellregionen, in denen zuvor die kindbezogene Förderung erprobt worden ist und nun die Klärung der Vereinbarkeit des neuen Förderkonzepts und des Bildungsplans anstand);
- **11 Kinderhäuser** mit einer breiteren Altersmischung.

Die im Kindergartenjahr 2003/04 anberaumte Erprobungsphase war insofern sehr kurz, als sich die tatsächliche Zusammenarbeit zwischen IFP und Modelleinrichtungen auf den Zeitraum Dezember 2003 bis Juni 2004 beschränkte.

In Hessen erfolgte eine Ausschreibung. Die Modellstandorte sollten „Tandems“ sein, das heißt mindestens eine Kindertageseinrichtung und eine Grundschule umfassen. Es gab 128 Bewerber, bei denen sich zum Teil „Tandems“ aus neun bis zehn Einrichtungen, unter denen sich zum Beispiel auch Ausbildungsstätten und Beratungsstellen befanden, zusammengefunden haben. Um alle Bewerber zu berücksichtigen, wurde ein „**Innerer Kreis**“, bestehend aus **43 Modellstandorten**, gebildet, der wissenschaftlich vom IFP begleitet wird, und ein „**Äußerer Kreis**“, bestehend aus den verbleibenden

Modellstandorten, für den Veranstaltungen angeboten werden. Hessen setzt die Erprobungsphase lang an, von September 2005 bis Januar 2007, um mehr wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse über die gemeinsame Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule zu erhalten. Es wird eine sehr spannende Erprobungsphase sein, die von den Erfahrungen und Fehlern aus der Erprobungsphase in Bayern profitiert und zugleich neue Akzente setzt.

Die weiteren Ausführungen in diesem Beitrag beziehen sich überwiegend auf das Land Bayern, in dem die Planentwicklung mit der landesweiten Einführung abgeschlossen ist.

3.2. Erprobungsphase in Bayern – Zielsetzungen und Begleitmaßnahmen

Für die wissenschaftliche Begleitung der Planerprobung in den Modelleinrichtungen Bayern wurden folgende **Ziele** gesetzt:

1. **Meinungsbild zur Akzeptanz und Verbindlichkeit des Bildungsplans gewinnen, um die Umsetzungschancen zu klären.** Die Akzeptanz ist sehr groß, die meisten Modelleinrichtungen sprachen sich sogar dafür aus, dass der gesamte Bildungsplan Verbindlichkeit erlangen sollte, nicht nur die Verordnung.
2. **Praxis zur Mitwirkung an der Planoptimierung einladen.** In der Fachkommission waren bereits einige wenige Einrichtungsleitungen an der Planentwicklung beteiligt. In der Erprobungsphase konnte die Praxis nun auf breiter Ebene zum aktiven Mitgestalter des Plans werden (siehe 3.3)
3. **Strategien und Erfahrungen mit der Planumsetzung unter den gegebenen Rahmenbedingungen sammeln,** die in die Planfortschreibung einfließen. Die Modelleinrichtungen waren in der Erprobungsphase der Hauptakteur, sie hatten den absoluten Freiraum, denn seitens der Wissenschaft gab es keinen Wissensvorsprung. Die Einrichtungen konnten Strategien auswählen und Schwerpunkte setzen, wie sie an die anspruchsvolle Aufgabe der Planumsetzung herangehen.
4. **Rahmenbedingungen in den Modelleinrichtungen erfassen,** um sodann im Zuge der Umsetzungserfahrungen ein Bild darüber zu bekommen, welche Bedingungen förderlich beziehungsweise hemmend für die Umsetzung sind, wie sich Bildungsqualität durch einen effizienteren Einsatz der vorhandenen Ressourcen steigern lässt und wo hierbei die Grenzen liegen.
5. **Qualifikationsbedarf des pädagogischen Personals ermitteln.** Bei der Befragung der Fachkräfte in den Modelleinrichtungen ging es bei jedem Plankapitel um die Selbsteinschätzung der Fachkompetenz und die Fortbildungswünsche. Diese Daten sind wichtig für die Gestaltung der Fortbildungsprogramme in den nächsten Jahren.
6. **Konzeptionsentwicklung vor und nach der Erprobungsphase untersuchen.** Inwieweit die Pläne gedanklich und inhaltlich implementiert wurden, lässt die Auswertung der Konzeptionen erkennen. Bislang liegen dem IFP nur die Konzeptionen aller Modelleinrichtungen vor, die in der Zeit vor dem Bildungsplan entstanden sind. Ihre Auswertung ist noch nicht erfolgt. „Konzeptions- und Organisationsentwicklung“ ist ein großes Thema, das das IFP in den nächsten Jahren beschäftigen wird.

Um diese Zielsetzungen zu erreichen, wurden seitens des IFP verschiedene Begleitmaßnahmen durchgeführt.

- **Veranstaltungen.** Pro Einrichtung gab es drei Veranstaltungen. Insgesamt wurden drei Info-Tage als Auftaktveranstaltung, sieben Konferenztage und drei Abschlussveranstaltungen durchgeführt und allesamt protokolliert. Höhepunkt waren die Konferenztage, in denen 46 Modelleinrichtungen 48 Projektbeispiele aus der Erprobungsphase präsentierten und zur kollegialen Fachdiskussion stellten.
- **Empirische Befragungen.** Pro Einrichtung wurden zu drei Erhebungszeitpunkten neun Fragebögen ausgegeben. Stets wurden die Leitung und das Team befragt, teils wurden Träger, Eltern und Fachberatung in die Befragung einbezogen.
- **Einrichtungsbesuche.** Pro Einrichtung wurde ein Besuch durchgeführt, der anhand eines Protokollbogens protokolliert wurde. Während in wissenschaftlich begleiteten Modellprojekten fünf bis sechs Besuche üblich sind, sind es hier vergleichsweise wenig.
- **Laufende Service-Angebote,** so ein Beratungsdienst per Telefon und E-Mail für die Modelleinrichtung und ein Online-Infodienst zum Bildungsplan (www.ifp-bayern.de/Bildungsplan), der im Laufe der Erprobungszeit aufgebaut wurde.

Die Modelleinrichtungen hätten sich eine längere Erprobungsphase sowie mehr Begleitung und Qualifizierung gewünscht und zugleich war das Begleiteteam im IFP¹ sehr klein. Aber gerade diese Bedingungen bewirkten ein enges Zusammenrücken und eine intensive Zusammenarbeit zwischen IFP und Modelleinrichtungen. Trotz der Kürze hat die Erprobungsphase einen Reichtum an Erkenntnissen und Erfahrungen gebracht, die in der fortgeschriebenen Fassung des Bildungsplans von 2005 sichtbar werden.

3.3. Die Mitwirkung der Praxis an der Planoptimierung in Bayern

1. Abfragen zum Plan. Der Erprobungsplan hat in Bayern eine rege Diskussion über frühe Bildung ausgelöst. Die Abfragen erfolgten durch Fragebogen und bei den Einrichtungsbesuchen.

- **Jedes Kapitel:** Per Fragebogen wurde abgefragt, ob das Kapitel verständlich ist und ob Anregungen zu dessen Optimierung bestehen.
- **Zum Gesamtplan:** Auf beiden Wegen wurde gefragt, welche fehlenden Punkte noch aufgenommen werden sollten und welche der vorhandenen Punkte für überflüssig erachtet werden. Im Ergebnis kamen etliche fehlende Punkte zusammen.
- **Praxisbeispiele:** Die Grundsatzfrage, ob der Bildungsplan Praxisbeispiele enthalten soll, wurde in der Fachkommission kontrovers diskutiert; die Mehrheit tendierte eher zur Auffassung, dass Handreichungen der bessere Standort seien (so auch Hessen).

¹ Kernteam: Prof. Dr. Dr. Dr. Fthenakis (Projektleitung), Eva Reichert-Garschhammer (Gesamtkoordination und Veranstaltungsleitung), Dr. Sigrid Lorenz & Dr. Beate Minsel (empirische Begleituntersuchung), Magdalena Hellfritsch & Dagmar Winterhalter-Salvatore (Koordination der Modelleinrichtungen, Beratungsdienst), Dr. Martin Textor (Koordination des Online-Dienstes)

Die Antworten der hierzu befragten pädagogischen Fachkräfte in den bayerischen Modelleinrichtungen (N=646-691) erbrachte ein eindeutig anderes Ergebnis: Nach Auffassung von 96 Prozent soll der Plan Praxisbeispiele enthalten, für mehr Beispiele sprachen sich 49 Prozent aus. Nach Gründen befragt, antworteten die meisten, dass Praxisbeispiele eine wichtige Verständnishilfe für die theoretischen Ausführungen sind und aufzeigen, wie die verschiedenen Planteile ineinander greifen. Sie schränken die Kreativität nicht ein, im Gegenteil, sie sind eher anregend.

2. Freies Feedback. Durch Stellungnahmen sowie im Rahmen der Veranstaltungen und Einrichtungsbesuche kam viel freies Feedback zu folgenden Planaspekten:

- **Gliederung** (zum Beispiel zusammenhängende Kapitel bündeln),
- **Sprachgebrauch** (zum Beispiel die Worte „fördern“ und „vermitteln“ weitgehend durch andere Begriffe ersetzen, weil sie überholte Vorstellungen transportieren),
- **Inhalt** (zum Beispiel den Plan mehr und besser fundieren; die Kapitel, die bisher in sich abgeschlossen sind, mehr verzahnen und darlegen, wie in der Bildungspraxis die Kompetenz- und Bildungsbereiche ineinander greifen; bessere und überwiegend bereichsübergreifende Praxisbeispiele ausfindig machen, die nicht schulorientiert oder erwachsenenzentriert sind, und diese vor allem aus der Praxis der Modelleinrichtungen rekrutieren),
- **Kindern unter 3 Jahren** (zum Beispiel keine einengende Unterteilung der Bildungs- und Erziehungsziele in die Altersgruppen 0-3 und 3-6, um flexibel nach oben hin zu sein und mit den Kindern so weit kommen zu können, wie man es schafft).

3. Erfahrungen mit der Umsetzung. Auf den Konferenztagen präsentierte knapp die Hälfte der Modelleinrichtungen Projekte, die sie in der Erprobungsphase konzipiert hatten oder die älter waren. Aus diesem Pool sind viele Projekte in die fortgeschriebene und landesweit eingeführte Planfassung aufgenommen worden. Im Rahmen der Einrichtungsbesuche, empirischen Erhebungen und Abschlussveranstaltungen wurden zudem erste Erkenntnisse über geeignete Umsetzungsstrategien gewonnen.

3.4. Der Fortschreibungsprozess nach der Erprobung

Die **Grundlagen** für die Fortschreibung waren:

- Ergebnisse der Planerprobung (Anregungen zum Plan; Umsetzungserfahrungen),
- neue Entwicklungen (zum Beispiel neue Forschungsergebnisse),
- Optimierungsarbeiten, die beim Hessischen Bildungsplan bereits geleistet wurden.

Deren Berücksichtigung hat im Ergebnis zu einer **grundlegenden Überarbeitung** des Bildungsplans geführt. Der im November 2005 vorlegte Bildungs- und Erziehungsplan ist ein **Produkt der „Ko-Konstruktion“ von Wissenschaft und Praxis**. Neu gefasst wurde der Teil 1. Im Teil 2 sind mehrere Kapitel neu aufgenommen beziehungsweise weitgehend neu gefasst worden. Es wurde mehr systematisiert, verzahnt, präzisiert. Es wurden mehr Praxisbeispiele in den Plan aufgenommen und zugleich viele Beispiele ausgetauscht; er enthält nun 18 Praxisbeispiele aus den Modelleinrichtungen, was den

Plan praxisnäher, authentischer und lebendiger macht. Im Rahmen der Planfortschreibung waren Abwägungsentscheidungen zu folgenden Punkten zu treffen:

- **Neugliederung versus Wiedererkennung.** Während in Hessen unter Berücksichtigung aller Anregungen, die die Praxis zur Optimierung der Gliederung des Erprobungsplans in Bayern eingebracht hatte, eine Neugliederung des hessischen Bildungsplans vorgenommen wurde, war bei der Weiterentwicklung der Gliederung des Bayerischen Bildungsplans der Aspekt der Wiedererkennung gebührend zu beachten. Grund war der hohe Bekanntheitsgrad dieses Plans, bedingt durch die bereits hierzu laufende landesweite Fortbildungskampagne. Diese länderspezifischen Entwicklungsprozesse erklären die gliederungstechnischen Unterschiede, die zwischen den Bildungsplänen von Bayern und Hessen bestehen.
- **Berücksichtigung aller Praxisanregungen vs. angemessener Umfang.** Durch den Einbau aller Praxisanregungen und die Ausweitung der Praxisbeispiele entwickelte sich der fortgeschriebene Planentwurf zu einem umfangreichen Handbuch. Vor seiner Veröffentlichung waren nochmals erhebliche Kürzungen vorzunehmen, so insbesondere durch die Herausnahme der weiterführenden Literatur und einiger neuer Kapitel und Praxisbeispiele. Es ist geplant, viele dieser herausgenommenen Passagen unter www.ifp-Bayern.de/Bildungsplan in die Rubriken „Fortschreibung“ und „Materialien“ einzustellen.

4. Der bayerische Bildungs- und Erziehungsplan 2005

„Die Fortschreibung des Bayerischen Bildungsplans – Die Veränderungen im Vergleich zur Erprobungsphase“ wird als ein weiterer und vielfach eingeforderter Beitrag unter www.ifp-Bayern.de/Bildungsplan voraussichtlich bis Ende März 2006 erscheinen. Darin wird aufgezeigt, welche Veränderungen vorgenommen worden sind und welche Gründe (zum Beispiel Praxisanregungen) hierfür ausschlaggebend waren. Erste Einblicke in die Fortschreibungs- und Veränderungsgeschehnisse geben nachstehende Ausführungen.

4.1. Veränderungen in der Grundstruktur

Die dreiteilige Grundstruktur des Bildungs- und Erziehungsplans hat im Rahmen der Fortschreibung Veränderungen erfahren (**Abbildung 3**).

Teil 1. Um im Sinne der Praxis den Bildungsplan besser zu fundieren, wurde dieser Teil weitgehend neu gefasst, so insbesondere das Schlüsselkapitel „Menschenbild und Prinzipien, die dem Plan zugrunde liegen“, in dem die Philosophie beziehungsweise der Geist des Plans dargelegt wird. Neu aufgenommen wurde das Kapitel „Charakteristika des Plans“.

Teil 2. Dieser Teil enthält den eigentlichen Bildungs- und Erziehungsplan. Die Basiskompetenzen wurden in einem Kapitel gebündelt. Wie bereits in Hessen, so wollte das IFP auch in Bayern der Kritik der Praxis Rechnung tragen, dass die Untergliederung in „themenübergreifende Bildungsperspektiven“ und „themenbezogene Bildungsbereiche“ einer gewissen Logik entbehrt. Diese Kritik wurde stets am Bildungsbereich „Sprache“

festgemacht, der die Grundlage für alle Bildungsbereiche und damit ein themenübergreifender und kein themenbezogener Bildungsbereich sei. Die „Wiedererkennung“ war letztendlich das ausschlaggebende Entscheidungskriterium, dieses im Erprobungsentwurf enthaltene und damit bereits bekannte Gliederungsmuster in Bayern beizubehalten. Das Kapitel 8 wurde neu überschrieben mit „Schlüsselprozesse für Bildungs- und Erziehungsqualität“, weil darin die meisten Unterkapitel neu aufgenommen worden sind.

Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan 2005	
Teil 1	Grundlagen und Einführung
	1. Notwendigkeit Plan für Elementarbereich
	2. Menschenbild und Prinzipien des Plans = Philosophie/Geist des Plans
	3. Charakteristika des Plans
Teil 2	Bildung und Erziehung der Kinder bis zur Einschulung
	4. Aufbau des Plans
	5. Basiskompetenzen des Kindes
	6. Themenübergreifende Bildungs- und Erziehungs-Perspektiven
	7. Themenbezogene Bildungs- und Erziehungs-Bereiche
	8. Schlüsselprozesse für Bildungs- und Erziehungs-Qualität
Teil 3	Anhang

Abbildung 3

© Eva Reichert-Garschhammer

Teil 3. Unter Bezugnahme auf die international bereits vorhandenen Bildungspläne hatte Prof. Dr. Dr. Dr. Fthenakis in der Fachkommission bereits in der ersten Planentwicklungsphase mehrfach angeregt, den Bildungsplan vierteilig zu konzipieren und im Teil 3 „Empfehlungen geeigneter Rahmenbedingungen zur Umsetzung des Bildungsplans“ zu formulieren. Gleichmaßen erfolglos blieb der erneute Vorstoß im Rahmen der zweiten Planfortschreibung, der auch deswegen gemacht wurde, weil das neue BayKiBiG hierzu kaum mehr Vorgaben enthält. Ausschlaggebend für die ablehnende Entscheidung des Ministeriums als Herausgeber des Bildungsplans waren das Konnexitätsprinzip, welches das Land im Verhältnis zu den Kommunen zu beachten hat, und die landespolitische Prämisse, dass der Bildungsplan unter den gegebenen Rahmenbedingungen und damit für die Kommunen kostenneutral umsetzbar ist.

4.2. Neufassung von Teil 1

Der Teil 1 wurde zunächst im Rahmen der Planentwicklung für Hessen neu gefasst. Diese Fassung wurde sodann im Rahmen der anschließenden Fortschreibung des Bayerischen Bildungsplans weiterentwickelt und auf die bayerischen Verhältnisse angepasst.

1.) „Notwendigkeit eines Bildungsplans für den Elementarbereich“. Es bestand der Wunsch der Praxis, die für den Elementarbereich bedeutsamen Veränderungen und Neuerungen und deren Auswirkungen (zum Beispiel auf das Bild vom Kind, das Verständnis von Bildung) mehr sichtbar zu machen. Diesem Wunsch wurde zunächst durch das Gegenüberstellen von alten und neuen Sichtweisen (zum Beispiel beim Bild vom

Kind) entsprochen, was sich als kein guter Weg erwies. Im Kapitel „Notwendigkeit eines Bildungsplans für den Elementarbereich“ werden daher nur die Veränderungen und neuen Entwicklungen unter drei Blickwinkeln schlaglichtartig dargestellt:

1. Gesellschaftliche Veränderungen,
2. Neuere wissenschaftliche Erkenntnisse,
3. Neue Entwicklungen im Elementarbereich.

Diese drei Stränge ergeben in der Gesamtschau die Notwendigkeit einer Neukonzeption von (früher) Bildung. Im vorgelegten Bildungsplan wird unter Berücksichtigung all dieser Veränderungen und Entwicklungen in allen weiteren Kapiteln versucht, diese Neukonzeption zu realisieren.

2.) „Menschenbild und Prinzipien, die dem Plan zugrunde liegen“: Dieses Schlüsselkapitel konkreter zu fassen und die darin enthaltenen Begriffe besser und mit mehr Trennschärfe zu definieren, war ein dringender Wunsch der Praxis. Entstanden ist folgender 10-Punkte-Katalog:

1. Bild vom Kind,
2. Verständnis von Bildung,
3. Bildung als lebenslanger Prozess – Stellenwert der frühen Bildung,
4. Leitziele von Bildung,
5. Verhältnis von Bildung und Entwicklung, Bildung und Erziehung,
6. Lernen im Kindesalter,
7. Verhältnis von Spielen und Lernen,
8. Umgang mit individuellen Unterschieden und soziokultureller Vielfalt,
9. Prinzip der Entwicklungsangemessenheit,
10. Demokratieprinzip.

Die Bildungspläne von Bayern und Hessen beinhalten das Bild vom kompetenten Kind, das von Geburt an von sich aus lernt und seine Bildung und Entwicklung aktiv mitgestaltet. Sie verstehen Bildung als einen sozialen Prozess, an dem sich Kinder und Erwachsene aktiv beteiligen. Im Bildungsgeschehen fokussieren beide Pläne auf das soziale Moment, das heißt die gemeinsame Interaktion, den kommunikativen Austausch und den ko-konstruktiven Prozess; beide Pläne sehen das Kind als Akteur mit eigenen Gestaltungsmöglichkeiten und die pädagogischen Fachkräfte in der Rolle einfühlsamer und kompetenter Moderatoren. Die neue Planfassung betont den hohen Stellenwert der Partizipation der Kinder und das **Demokratieprinzip**, welches das gesamte Bildungsgeschehen prägt und auf Partnerschaft und Kooperation sowie Mitbestimmung und Mitwirkung beruht. In Bildungseinrichtungen sind alle Personen Partner: die Kinder, Eltern, pädagogischen Fachkräfte, Träger und weiteren Beteiligten.

3.) „Charakteristika des Plans“: Charakteristika des Bayerischen Bildungsplans sind:

1. Plan für Kindertageseinrichtungen,
2. Plan als Orientierungsrahmen - Handlungsanleitung zur AVBayKiBiG,
3. Stärkere Integration von Jugendhilfe-Angeboten in Kindertageseinrichtungen,
4. Plan als Ergebnis breiter Beteiligung und Erprobung,
5. Plan als offen bleibendes Projekt.

Der Bildungsplan versteht sich als Orientierungsrahmen und als Handlungsanleitung zur Ausführungsverordnung zum BayKiBiG. Der Gestaltungsspielraum bei der Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsziele ist groß. Der Plan gibt nur eine Orientierung und schränkt die Kreativität vor Ort nicht ein. Die Konkretisierung des Plans auf Einrichtungsebene erfolgt in der pädagogischen Konzeption unter Berücksichtigung der lokalen Bedingungen. Die verstärkte Integration von Jugendhilfeangeboten in Kindertageseinrichtungen (zum Beispiel psychosoziale Fachdienste, Elternberatung, Familienbildung) ist die logische Konsequenz aus den Ergebnissen der Resilienzforschung und den entsprechenden Ausführungen in mehreren Kapiteln von Teil 2. Mittel- und längerfristige Zielperspektive ist die Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen zu „Kompetenzzentren für Kinder und Familien“. Vorbild sind die Early Excellence Centres in England, die verschiedene Angebote für Kinder und Familien unter einem Dach vereinen. Von dieser Vision sind wir in Deutschland noch ein großes Stück entfernt, aber die Bildungspläne von Bayern und Hessen sind auf diese Zielperspektive hin angelegt.

4.3. Veränderung im Teil 2

1.) Basiskompetenzen. Diese wurden wie folgt gebündelt:

Personale Kompetenzen

- Selbstwahrnehmung
- Motivationale Kompetenzen
- Kognitive Kompetenzen
- Physische Kompetenzen

Kompetenzen zum Handeln im sozialen Kontext

- Soziale Kompetenzen
- Entwicklung von Werten und Orientierungskompetenz
- Fähigkeit und Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme
- Fähigkeit und Bereitschaft zur demokratischen Teilhabe

Lernmethodische Kompetenz

- Lernmethodische Kompetenz – Lernen, wie man lernt

Kompetenter Umgang mit Veränderungen und Belastungen

- Widerstandsfähigkeit (Resilienz)

Weitgehend neu gefasst und dabei praxisbezogener konzipiert wurden die Kapitel „Lernmethodische Kompetenz“ und „Resilienz“, die aus Praxissicht im Erprobungsentwurf zu abstrakt in den Ausführungen waren. Seitens der Praxis wurde zudem immer wieder der Wunsch geäußert, den lebenspraktischen und hauswirtschaftlichen Bereich im Bildungsgeschehen stärker zu beleuchten. In diesem wichtigen Bereich sind die Einrichtungen zunehmend gefordert. Dieser Praxiswunsch hat im Hessischen Bildungsplan als Bildungsbereich „Lebenspraxis“ Eingang gefunden. In der weiteren Recherche im Rahmen der Planfortschreibung in Bayern hatte sich der Begriff „Alltagskompetenz“ herauskristallisiert; das Kapitel „Alltagskompetenz“ fand zunächst Aufnahme im Katalog der Basiskompetenzen, fiel aber dann den notwendigen Kürzungen zum Opfer.

2.) Themenübergreifende Bildungs- und Erziehungsperspektiven. In diesem Kapitel wurden 2 Bündelungen vorgenommen, die die Themenbereiche „Übergänge des Kindes

und Konsistenz im Bildungsverlauf“ sowie „Umgang mit individuellen Unterschieden und soziokultureller Vielfalt“ betreffen. Die **Übergänge** wurden auf Praxiswunsch um den Übergang Krippe–Kindergarten beziehungsweise Kindergarten–Hort erweitert und beinhalten nun den Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung, den Übergang in die nachfolgende Tageseinrichtung sowie den Übergang in die Grundschule. Der **Umgang mit individuellen Unterschieden** wird unter folgenden Gesichtspunkten betrachtet:

- Kinder verschiedenen Alters,
- Mädchen und Jungen – Geschlechtersensible Erziehung,
- Kinder mit verschiedenem kulturellem Hintergrund - Interkulturelle Erziehung,
- Kinder mit erhöhtem Entwicklungsrisiko und (drohender) Behinderung (darin: Kinder in Armutslagen),
- Kinder mit Hochbegabung.

Neu aufgenommen wurde das Kapitel „Kinder verschiedenen Alters“ sowie der Punkt „Kinder in Armutslagen“, welcher zunächst als eigenes Kapitel vorgesehen war und im Zuge der Kürzungen nur mehr als Info-Kasten im oben genannten Kapitel erscheint.

3.) Themenbezogenen Bildungs- und Erziehungsbereiche (früher: Förderbereiche). Dieses Kapitel ist das „Herzstück des Plans“. Es wurde strukturell und inhaltlich sehr verändert, einige Unterkapitel wurden weitgehend neu gefasst:

Wertorientiert und verantwortungsvoll handelnde Kinder

- Wertorientierung und Religiosität
- Emotionalität, soziale Beziehungen und Konflikte

Sprach- und medienkompetente Kinder

- Sprache und Literacy
- IuK-Technik, Medien

Fragende und forschende Kinder

- Mathematik
- Naturwissenschaften und Technik
- Umwelt

Künstlerisch aktive Kinder

- Ästhetik, Kunst und Kultur
- Musik

Starke Kinder

- Bewegung, Rhythmik, Tanz und Sport
- Gesundheit

In den übergeordneten Kapitel-Überschriften steht nun das kompetente Kind im Mittelpunkt. Diese Idee, die Kinder herauszustellen, wurde dem englischen Krippenplan entnommen und weiterentwickelt. Sie wurde zuerst im Hessischen Bildungsplan realisiert und sodann auch im fortgeschriebenen Bayerischen Bildungsplan. Dieser enthält nun insgesamt 11 Bildungsbereiche (Hessen: 15), die begrifflich nur noch das jeweilige Thema benennen (zum Beispiel „Sprache“ statt „Sprachliche Bildung und Förderung“). Neu aufgenommen wurde der Bereich „Emotionalität, soziale Beziehungen und Kon-

flikte“. Der bayerische Erprobungsplan war dem Vorwurf ausgesetzt, auf das kognitive Lernen zu fokussieren und dabei das soziale und emotionale Lernen zu vernachlässigen. Da in diesem Bildungsbereich zum Thema Konflikte sehr viel geforscht und veröffentlicht wurde, wurde diese Forschungslage für den Bayerischen Bildungsplan in ihren Kernaussagen aufbereitet.

Das **Binnenraster für die Kapitel** wurde bei der Planfortschreibung weiterentwickelt. Gerade bei den **themenbezogenen Bildungsbereichen** war es zunehmend wichtig, diese besser zu strukturieren und zu systematisieren. Unter Berücksichtigung häufig eingebrachter Praxisanregungen (zum Beispiel mehr Ausführungen zur Lernumgebung und Atmosphäre) entstand ein feingliedriges **Binnenraster** für die Ebene der Umsetzung:

1. Leitdanken

2. Bildungs- und Erziehungsziele

3. Anregungen und Beispiele zur Umsetzung

Themenbezogene Bildungsbereiche („Kurzhandreichungen“)

Grundlagen

- Bedeutung des Bereichs im pädagogischen Alltag
- Querverbindungen zu anderen Bereichen
- Pädagogische Leitlinien beziehungsweise Beobachtung der Lern- und Entwicklungsprozesse des Kindes
- Geeignete Lernumgebung
- Die Atmosphäre
- Enge Zusammenarbeit mit den Familien
- Gemeinwesenorientierung – Kooperation mit fachkundigen Stellen

Aktivitäten beziehungsweise Ansätze

Praxisbeispiele (vor allem aus den Modelleinrichtungen, bereichsübergreifend)

4. Verwendete Literatur

Der Praxisanregung, den Bildungsplan in zwei Bänden (Theorie- und Praxisband) herauszugeben, wurde nicht gefolgt, weil gewichtige Gründe für einen gemeinsamen Band sprachen. Infolge dieser Entscheidung entwickelten sich die Kapitel zu den themenbezogenen Bildungsbereichen zu „Kurzhandreichungen“, die zugleich mit allen Plankapiteln vernetzt sind (zum Beispiel Querverbindungen zu anderen Bereichen, bereichsspezifische Darlegung der Zusammenarbeit mit den Eltern, die bei den Schlüsselkompetenzen in einem eigenen Eltern-Kapitel umfassend dargelegt wird). Die Praxisbeispiele entstammen vielfach aus den Modelleinrichtungen; es wurde darauf geachtet, vor allem bereichsübergreifende Beispiele im Sinne des „ganzheitlichen Lernens“ auszuwählen.

4.) Schlüsselprozesse für Bildungs- und Erziehungsqualität. Diese umfassen folgende Aufgabenfelder:

- Mitwirkung der Kinder am Bildungs- und Einrichtungsgeschehen (Partizipation),
- Moderierung der Bildungs- und Erziehungsprozesse,
- Beteiligung und Kooperation,
- Beobachtung, Evaluation und Weiterentwicklung.

Das Kapitel „**Partizipation der Kinder**“ ist in der fortgeschriebenen Planfassung neu platziert und bei den Schlüsselprozessen an die erste Stelle gerückt (Gründe, siehe unten 5.3). Es folgt das Kapitel „**Moderierung der Bildungsprozesse**“, das im Bayerischen Erprobungsplan noch nicht enthalten war. Die Bildungspläne in Bayern und Hessen konkretisieren die Moderatorenrolle der pädagogischen Fachkräfte durch die Darlegung verschiedener Ansätze, Methoden und Techniken:

- Bildungsprozesse mit Kindern kooperativ gestalten (Ko-Konstruktion),
- Bilden einer lernenden Gemeinschaft,
- Philosophieren mit Kindern,
- Kindern zuhören – Kindern Fragen stellen,
- Kinder in ihrem Verhalten unterstützen (Verstärkung),
- Kindern Hilfestellung geben (Scaffolding),
- Problemlösendes Verhalten der Kinder stärken,
- Aufgaben- und Projekt-Analyse mit Kindern,
- Weitere Methoden und Techniken.

Das Kapitel „**Kooperation und Beteiligung**“ umfasst folgende Aufgabenbereiche, die schon im Erprobungsplan enthalten waren:

- Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern,
- Gemeinwesenorientierung - Kooperation und Vernetzung mit anderen Stellen,
- Soziale Netzwerkarbeit bei Gefährdungen des Kindeswohls.

Die Bildungspläne von Bayern und Hessen sind derzeit die einzigen Pläne, die das – mit Blick auf den neuen § 8a SGB VIII – hoch aktuelle Thema „Kindeswohlgefährdung“ behandeln. Für das Kapitel „Soziale Netzwerkarbeit bei Gefährdung des Kindeswohls“, das die Erkenntnisse aus der genannten Datenschutz-Handreichung berücksichtigt, wurden in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Jugendhilfe und Familienrecht (DI-JuF) weitere Vorschläge entwickelt, den § 8a SGB VIII, wie er jetzt auf die Jugendämter und Kindertageseinrichtungen zukommt, im Sinne von „best practice“ zu realisieren.

Das Kapitel „**Beobachtung, Evaluation und Weiterentwicklung**“ setzt sich aus dem Kapitel „Beobachtung der Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder“ und dem neu eingefügten Kapitel „Innovationsfähigkeit und Bildungsqualität – Qualitätsentwicklung und -sicherung auf Einrichtungsebene“ zusammen. Die Schlüsselprozesse sollten nach den Vorstellungen des IFP mit dem Kapitel „Gemeinsame Verantwortung für die Planung und Steuerung“ enden, das die Aufgaben des Trägers, der Einrichtungsleitung und des Teams im Sinne „kollegialer Teamarbeit“ beschreibt. Während im fortgeschriebenen Bayerischen Bildungsplan diese Kapitel im Zuge der Kürzungen herausgenommen wurden, sind sie im Hessischen Bildungsplan enthalten.

5. Erste Erfahrungen mit der Umsetzung des bayerischen Bildungsplans

104 Modelleinrichtungen, 4.259 Kinder und 993 pädagogische Fachkräfte waren an der Erprobung beteiligt. Ihre positiven Umsetzungserfahrungen sind allesamt in den fortgeschriebenen Bayerischen Bildungsplan eingeflossen.

5.1. Umsetzung des Plans als Prozess

Die Umsetzung des Plans ist ein fortlaufender Prozess, zunächst ein Prozess der Veränderung, der übergeht in einen Prozess der steten Weiterentwicklung und Verbesserung. Im Bayerischen Bildungsplan wird im einschlägigen Kapitel 4.5 ausdrücklich betont, sich viel Zeit für die Lektüre sowie für die Reflexion und Planung zu nehmen, bevor erste Umsetzungsschritte erfolgen. Wichtig ist, diesen Prozess, den die Einrichtungsleitung steuert und moderiert und das Team gemeinsam verantwortet, von Anfang an in ein **systematisches Qualitätsmanagement** einzubetten. Im Kapitel „Innovationsfähigkeit und Bildungsqualität – Qualitätssicherung und -entwicklung auf Einrichtungsebene“ wird mit Blick auf die Umsetzungserfahrungen folgendes Vorgehen empfohlen:

- (1) **Analyse der bisherigen Bildungspraxis**, das heißt Selbstevaluation durch einen Soll-Ist-Vergleich anhand der Vorgaben im Bildungsplan (Plan als Reflexionsfolie).
- (2) **Veränderungsbereitschaft**. Diese ist im Team immer wieder zu thematisieren. Damit vorhandene Ängste, Vorbehalte und Widerstände nicht die Überhand gewinnen, ist die Devise „**Mit kleinen Schritten zum Ziel**“ ein wichtiges Leitprinzip für gelingende Umsetzungsprozesse.
- (3) **Stufenplan für die Umsetzung**. Für die ausgewählten Schritte Zielvereinbarungen zu treffen und eine Aufgabenverteilung vorzunehmen, erweist sich als sinnvoll und notwendig.
- (4) **Fortlaufende Dokumentation, Evaluation und Optimierung der Umsetzungsprozesse**, so dass sich die Einrichtung zu einer lernenden Organisation entwickelt.
- (5) **Abstimmung mit der Einrichtungskonzeption**.

Nach den Erfahrungen vieler Modelleinrichtungen ist der engagierte Einsatz des gesamten Teams unerlässlich, auch die Kinderpflegerinnen sind mit einzubeziehen. Ebenso unverzichtbar ist, dass jede Fachkraft einen Bildungsplan besitzt – er ist das Grundlagen- und Standardwerk für die eigene pädagogische Arbeit. Während der Erprobungsphase hat das Land Bayern dafür gesorgt, dass jede Modelleinrichtung Planexemplare entsprechend der Anzahl der Fachkräfte bekommt. Ein guter Einstieg in den Umsetzungsprozess sind Klausurtage und feste Teamtage für den Bildungsplan, in denen zunächst eine intensive Auseinandersetzung mit den Grundlagen des Plans erfolgt. Die meisten Einrichtungen sind im Weiteren dazu übergegangen, die Aufgaben, insbesondere die im Plan enthaltenen Bildungsbereiche, im Team entsprechend den Interessen und Kompetenzen zu verteilen. „Was tun wir bereits? Wo wollen wir uns verändern?“ – anhand dieser Leitfragen fand sodann eine Überprüfung und Weiterentwicklung der bisherigen Bildungspraxis und Konzeption statt. Neue Wege zu wagen, war für viele Modelleinrichtungen ein erstrebenswertes Ziel.

5.2. Ausgangslage in den Modelleinrichtungen

Die Ausgangslage in den Modelleinrichtungen war von der **hohen Akzeptanz des Plans** bestimmt. Ein Glücksfall für die Planerprobung und -optimierung war das **überdurchschnittlich qualifizierte Fachpersonal**. Mittlere Reife ist die regelmäßige Zu-

gangsvoraussetzung zur Erzieherausbildung. In den Modelleinrichtungen hatten 44,9 Prozent der Einrichtungsleitungen Abitur oder Fachabitur und 10 Prozent Universitäts- oder Fachhochschul-Abschluss; auch unter den Gruppenleitungen hatten 40 Prozent (Fach-)Abitur. Im Rahmen der Einrichtungsbesuche und Konferenztage kam eine **sehr innovative Bildungspraxis** in manchen Einrichtungen zum Vorschein. In den Einrichtungen mit hoher Innovationskraft, die sich in der Regel selbst zur Planerprobung gemeldet hatten, lesen die Mitarbeiterinnen sehr viel Fachliteratur, recherchieren viel im Internet und zeigen ein hohes Interesse an aktuellen fachlichen Entwicklungen. Aufgrund dieser günstigen Ausgangsbedingungen fand die Erprobungsphase fachlich auf einem hohen Niveau statt, was sich vor allem in der hohen Qualität der Rückmeldungen zeigte. Die **Rahmenbedingungen** in den Modelleinrichtungen und die Qualität ihrer **Netzwerke** waren teils sehr **unterschiedlich**. Es gab Einrichtungen mit sehr guten Rahmenbedingungen, bei anderen waren sie mehr oder weniger verbesserungsbedürftig. Auszumachen waren viele **konzeptionelle Unterschiede**, so insbesondere

- **Inhalt und Umfang der Konzeption:** Die „Konzeptionen“, die dem IFP von den Modelleinrichtungen vorliegen, reichen von einem Flyer beziehungsweise fünfseitigen Papier bis hin zu einem dicken Handbuch.
- **Pädagogische Ausrichtung:** Einige Modelleinrichtungen arbeiten auf der Grundlage eines bestimmten pädagogischen Ansatzes (zum Beispiel Montessori, Reggio, Waldorf, Waldkindergarten). Andere Einrichtungen greifen sich aus den verschiedenen Ansätzen die aus ihrer Sicht guten und für sie „brauchbaren“ Ideen auf und versuchen, diese in ihre Bildungspraxis zu integrieren („Rosinenpicker“ im positiven Sinn).
- **Organisation der Arbeit mit den Kindern:** Die hierzu erhobenen Daten geben nur ein ungenaues Abbild der Realität wieder, da sich die einschlägige Frage auch auf die Projektarbeit bezog. So arbeiten 14 Prozent der Modelleinrichtungen noch überwiegend in Stammgruppen, 45 Prozent zeitweise offen (zum Beispiel gruppenübergreifende Projekte, innere Öffnung während der Freispielphase) und 23 Prozent überwiegend „offen“.
- **Lernumgebung:** 75 Prozent der Modelleinrichtungen weisen neben einigen Funktions- beziehungsweise Mehrzweckräumen multifunktionale Gruppenräume auf und 25 Prozent bereits ein ausdifferenziertes Funktionsraumprogramm.
- **Planung des pädagogischen Angebots.** Hier werden verschiedene Wege begangen. Die Angebotsplanung wird eher fix gestaltet in jenen Einrichtungen, die überwiegend nach Jahresthemen, Rahmenplänen oder pädagogischen Programmen arbeiten. Sie wird unter Berücksichtigung der Interessen der Kinder möglichst flexibel gestaltet in jenen Einrichtungen, die Projektarbeit in den Mittelpunkt stellen oder fixe Angebotsformen mit Projekten kombinieren.
- **Kinderbeteiligung.** In den Modelleinrichtungen wird sie unterschiedlich ausgelegt und gewichtet. Zu beobachten sind zwei Extreme, zwischen denen es den goldenen Mittelweg gibt. Einige Einrichtungen veranstalteten einmal im Monat eine Kinderkonferenz, um die Kinder auf neue Themen einzustimmen, die die Erwachsenen auf-

grund ihrer Beobachtungen der Kinder ausgewählt haben, und im Weiteren die älteren Kindern den jüngeren Kindern erzählen zu lassen, was sie Zusätzliches gelernt haben. Andere Einrichtungen halten jede Woche eine bis zwei Kinderkonferenzen ab, in denen die Kinder bei Bedarf neue Projektthemen einbringen und auswählen und für die laufenden Projekte die Wochenplanung machen; die Erwachsenen halten sich mit eigenen Ideen eher zurück und sehen ihre Rolle vor allem darin, die Aushandlungs- und Abstimmungsprozesse der Kinder zu moderieren und die Ideen der Kinder pädagogisch aufzubereiten.

5.3. Geeignete Umsetzungsstrategien

Je nach Ausgangslage, gab es Modelleinrichtungen, denen der Prozess der Planumsetzung des Bildungsplans leichter fiel und besser gelang als anderen Modelleinrichtungen. Worin das „Geheimnis“ dieser Einrichtungen liegt, dazu lassen sich in der Gesamtschau aller Erkenntnisse, Erfahrungen und Eindrücke, die im Rahmen der Erprobungsphase gewonnen worden sind, erste Aussagen treffen (vgl. Kapitel 4.5 im Bayerischen Bildungsplan). **In ihrer Kombination** scheinen verschiedene Vorgehensweisen ein guter Weg, den Bildungsplan angemessen umzusetzen.

- **Konzept der inneren Öffnung bis hin zum Konzept der offenen Einrichtung**
 - mehr gruppenübergreifende Bildungsangebote
 - mehr Angebotsauswahl für die Kinder
 - mehr Freiraum bei der Gestaltung der geeigneten Lernumgebung
- **Prinzip der inneren Differenzierung**
 - mehr (offene) Kleingruppenarbeit
 - mehr individuelle Unterstützung
- **Projektansatz**
 - bereichs- und altersübergreifendes Arbeiten
 - zielgenaueres Aufgreifen der Interessen der Kinder
 - ganzheitliches und exemplarisches Lernen
- **Gezieltes Aufgreifen von Alltagssituationen**, die sich in vielen Bildungsbereichen für Lernprozesse der Kinder eignen
- **Hohe Gewichtung des Demokratieprinzips**, das heißt der Partizipation der Kinder, der Partnerschaft mit Eltern und der kollegialen Teamarbeit.

Dieses kombinierte und vernetzte Vorgehen eröffnet die Chance, die vorhandenen Ressourcen effizienter einzusetzen und zugleich die Bildungsqualität für die Kinder zu erhöhen. Eine Bildungspraxis, die die Beteiligung der Kinder und die Arbeit in Projekten und in Kleingruppen in den Mittelpunkt stellt und zugleich in ein geöffnetes beziehungsweise offenes Arbeitskonzept eingebettet ist, bietet die beste Gewähr, dass sich alle Kompetenz- und Bildungsbereiche zugleich anzielen lassen und ganzheitliches Lernen in exemplarischer Form stattfindet. Ein disziplinentorientiertes Vorgehen, wie in der Schule, bleibt dem Elementarbereich auch weiterhin fremd.

Die neueren wissenschaftlichen Erkenntnisse betonen den **hohen Stellenwert der Partizipation der Kinder**. Beim Thema „Demokratie und Partizipation“ im Jugendhilfebereich und im Bildungswesen ist **Schleswig-Holstein** derzeit bundesweit führend. Im November 2004 erschien dort der Endbericht über das wissenschaftlich begleitete Modellvorhaben „Die Kinderstube der Demokratie – Partizipation in Kindertagesstätten“¹, das im Auftrag und mit Förderung des zuständigen Landesministeriums in sieben Modelleinrichtungen durchgeführt wurde. Die Erkenntnisse aus diesem Forschungsprojekt sind zusammen mit den deckungsgleichen Ergebnissen aus der Planerprobungsphase in Bayern eingeflossen in den fortgeschriebenen Bayerischen Bildungsplan. Dies hat zu einer weitgehenden Neufassung des im Erprobungsentwurf enthaltenen Kapitels „Beteiligung der Kinder – Lernfeld für gelebte Demokratie“ geführt. Der Einsatzbereich und Wirkungsgrad von Partizipation hat sich in beiden Forschungsprojekten als sehr viel breiter herausgestellt als ursprünglich angenommen:

- **Partizipation** ist das **Kernelement einer zukunftsweisenden Bildungspraxis**, der Motor für beeindruckende Bildungsprozesse mit den Kindern und damit der **Schlüssel für Bildung und Demokratie**. Mit partizipativen Bildungsprozessen lassen sich alle Kompetenz- und Bildungsbereiche verklammern, sie stärken das ganze Kind und besonders seine sprachliche Kompetenz. Das „Handeln mit Kindern“ verändert die Erwachsenen-Kind-Beziehung in dem Sinne, dass sie sich als Partner begegnen und Bildung im Dialog gestalten. Das Kind wird zum Mitgestalter seiner Bildung – ganz im Sinne der im Teil 1 niedergelegten „Philosophie“ dieses Bildungsplans.
- Eine hohe Gewichtung der Partizipation im pädagogischen Alltag setzt voraus, diese in Einrichtungsgeschehen **strukturell zu verankern**, das heißt in der Konzeption und durch die Errichtung von Beteiligungsgremien. Die Erfahrungen mit der kommunalen Kinderbeteiligung zeigen, dass ihre Wirkungen mit der Zeit verblassen, wenn Partizipation nicht fest verankert wird. Wichtig ist die **Entwicklung einer Partizipationskultur auf allen Beziehungsebenen** – innerhalb des Teams, mit den Kindern und mit den Eltern. Beteiligungsprozesse anzustoßen ist ein steter Prozess der Team- und Organisationsentwicklung. Partizipation im Team ist die notwendige Voraussetzung für eine gelinge Partizipation der Kinder. Der Bayerische Bildungsplan behandelt folgende **Elemente einer umfassenden Kinderbeteiligung**:
 - Partizipative Elemente im Alltag,
 - Beteiligungsprojekte als Experimentierfeld: Von Bildungsthemen über die Innen- und Außenraumgestaltung bis hin zum Gemeinwesen,
 - Kindern Verantwortungsbereiche übertragen,
 - Mit Kindern Regeln und Grenzen setzen,
 - Die Kindertageseinrichtung als demokratisch verfasste Gemeinschaft: Die Kinderkonferenz als Basis der pädagogischen Arbeit,
 - Innere Öffnung – Konzept der offenen Kindertageseinrichtung.

¹ Hansen, R., Knauer, R. & Friedrich, B.: Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertagesstätten, Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie, Jugend und Senioren des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.), veröffentlicht am: 15.11.2004 (Bezug: dkhw@dkhw.de)

Ein guter Einstieg sind Beteiligungsprojekte, wo sich Partizipation in einem überschaubaren Bereich erproben lässt. Ein Partizipationskonzept, bei dem Kinder sehr viel selbst- und mitbestimmen können, ist das **Konzept der offenen Kindertageseinrichtung**. Dieses Konzept zeichnet sich insbesondere durch folgende Charakteristika aus:

- **Stammgruppenbildung**
- **Überwiegende Arbeit in offenen Kleingruppen**
 - Täglich mehrere Lernangebote (Projekte u. a.), die Kinder wählen aus
 - Klare Zeit- und Raumstruktur, wobei das häufig anzutreffende Funktionsraumkonzept für die offene Arbeit optimal ist
 - Hohes Maß an Selbst- und Mitbestimmung sowie Entscheidungsspielräumen für die Kinder, was sie in ihrer Selbständigkeit beziehungsweise Alltagskompetenz stärkt
- **Arbeitsteilung im Team**
 - Entlastung und mehr Angebotsqualität (Talente, Interessen)
 - Mehr Teamarbeit
 - Vereinbarung gezielter Strategien für die Beobachtung der Kinder
 - **Leitung:** Mehr Zeit für Management!

Beim offenen Konzept werden weiterhin Stammgruppen gebildet, aber die Bildungsarbeit mit den Kindern geschieht überwiegend in offenen Kleingruppen. Die meisten Kindertageseinrichtungen, die offen arbeiten, kombinieren dies mit einem Funktionsraumkonzept. Die Arbeitsteilung im Team, bei der die Bildungsbereiche personell aufgeteilt werden, entlastet; sie steigert die Angebotsqualität, weil sich die Fachkräfte ihre Arbeitsbereiche nach Interessen und Talenten aussuchen. Offene Arbeit bedeutet mehr Teamarbeit und mehr Absprachen. Gezielte Strategien zur Beobachtung der Kinder sind wichtig, um die eher zurückhaltenden Kinder nicht aus den Augen zu verlieren. Die Leitung bekommt wesentlich mehr Zeit für Management; sie kann sich leichter und öfter aus der Alltagspraxis herausziehen und ihre Managementaufgaben wahrnehmen. Der Weg von der überwiegenden Stammgruppenarbeit zur offenen Arbeit ist ein längerfristiger Prozess – mit den Kindern. Das Loslassen von Gruppenleitungsfunktion und das Einfinden in ein teamorientiertes Arbeiten sind Veränderungsprozesse, die nicht so einfach von heute auf morgen zu bewältigen sind.

Kindertageseinrichtungen mit **ausdifferenzierten Funktionsraumkonzepten** schaffen eine optimale Lernumgebung im Sinne des Bildungsplans. Das Raumprogramm weist häufig folgende Räume auf, die im Bildungsplan (in jedem Bildungsbereich) beim Punkt „geeignete Lernumgebung“ mit beschrieben werden:

- eine Lernwerkstatt, die verschiedenen Bildungsbereiche wie zum Beispiel Sprache und Literacy, Mathematik, Naturwissenschaften und Medien abdeckt,
- ein Atelier, ein Bauzimmer, eine Theaterwerkstatt, ein Musikzimmer mit vielen Instrumenten,
- ein Bewegungsraum und ein naturnahes Freigelände,

- Ein Bistro oder Speiseraum; darum kämpfen viele Kindertageseinrichtungen. Meist wird noch in den Gruppenräumen gegessen, Speiseräume sind jedoch viel besser geeignet, um mit den Kindern eine Tisch- und Esskultur zu entwickeln.

Für größere Kindertageseinrichtungen ist die Ausstattung von Funktionsräumen wesentlich kostengünstiger, weil alle Materialien nur für einen Raum angeschafft werden und nicht für jede Gruppe. Außerdem schaffen Funktionsräume von hoher Qualität eine höchst anregende Lernumgebung, sie bereichern das Freispiel der Kinder. Für die naturwissenschaftliche Bildung hat zum Beispiel eine Modelleinrichtung die (in jedem Gruppenraum traditionell vorhandene) Kinderküchenzeile in ein Experimentierstudio umgewandelt und einen der Sanitärräume in einen beispielbaren Waschraum, in dem die Kinder Wasser-Experimente durchführen können.

Der **Projektansatz** ermöglicht ganzheitliches, exemplarisches Lernen und zugleich ein vernetztes Vorgehen. Im IFP wurden viele Überlegungen angestellt, wie sich bei den Projektbeschreibungen das vernetzte Vorgehen gut sichtbar machen lässt. Herausgekommen ist ein Beschreibungsraster, welche im Bildungsplan bei acht bereichsübergreifenden Projektbeispielen aus den Modelleinrichtungen vollständig realisiert worden ist:

- **Projekt-Entstehung – Themenfindung**
 - Erwachsene und Kinder bringen sich ein
- **„...“ als zentraler Bildungsbereich** (*thematischer Aufhänger*)
 - Zielschwerpunkte (Pro Projekt lassen sich viele Ziele zugleich anvisieren!)
 - Projektangebote
- **Integrierte Bildungsbereiche und Projektangebote** (*viele Zugangs- und Verarbeitungsweisen in Bezug auf das Thema*)
- **Kooperation und Vernetzung**
 - Eltern
 - Andere Stellen
- **Partizipation der Kinder**
- **Dokumentation und Reflexion.**

Bei der Themenfindung bringen sich sowohl die Kinder als auch die Erwachsenen ein; es ist wichtig, sich auf ein Thema von beiderseitigem Interesse zu einigen. Jedes Projekt hat einen thematischen Aufhänger, der in einem bestimmten Bildungsbereich angesiedelt ist. Im Kontext dieses zentralen Bildungsbereichs sind mehrere Zielschwerpunkte festzulegen und zu deren Erreichen geeignete Projektangebote zu gestalten. Pro Projekt lassen sich viele Ziele gleichzeitig anvisieren; dies entkräftet die Kritik am Bildungsplan, dass er zu viele Bildungs- und Erziehungsziele enthält. Im Sinne des (im Teil 1 dargelegten) „ganzheitlichen Lernens“ ist es wichtig, sich mit dem ausgewählten Thema durch viele verschiedene Zugangs- und Verarbeitungsweisen auseinanderzusetzen. Auf diese Weise lassen sich in das Projektthema viele Bildungsbereiche und Projektangebote zugleich integrieren. **Abbildung 4** zeigt die Themenpalette von Projektbeispielen aus den Modelleinrichtungen, die im Bayerischen Bildungsplan 2005 enthalten sind.

Projekte aus Modelleinrichtungen

Kooperation Kindertageseinrichtung – Grundschule – Vom Kooperationsprojekt zum Kooperationsmodell

Kinder mit verschiedenem kulturellem Hintergrund – Gemeinsam geht's besser (Partnerschaft mit Eltern)

Sprache: Geschichte der Malerei

Naturwissenschaften: Vom Urknall bis Bethlehem / Licht und Schatten

Umwelt: Natur sinnvoll nutzen – Umwelt schützen

Ästhetik, Kunst: Farbe ist Leben – Experimente mit Farbe und Papier (Krippe) / Papier schöpfen – Vom Baum zur Papierherstellung

Musik: Musikwerkstatt

Gesundheit: Wir kommen zur Stille – Meditation mit Kindern von 0-6 Jahren / Wir sind eine Wald- und Wiesenapotheke (Kneippen mit Kindern) / ...

Partizipation: Einführung von Kinderkonferenzen mit Kindern aus 15 Nationen / Architek-Touren – Kinder erleben die Architektur in Amberg

Abbildung 4

© Eva Reichert-Garschhammer

- **„Die Geschichte der Malerei“:** Der Auslöser für dieses anspruchsvolle Projekt war die Frage eines Kindes, ob die Menschen schon immer gemalt haben. Es hatte an diesem Tag keine Lust zu malen. Die Erzieherin griff diese Frage auf und stellt den Kindern am Tag darauf ein Buch vor über die Geschichte der Malerei – von der Steinzeit bis zu den blauen Reitern. Das Buch hat die Kinder so fasziniert, dass sie mehr über dieses Thema wissen wollten und so kam dieses Projekt in Gang. Thematisch aufgehängt wurde dieses Projekt nicht bei „Ästhetik und Kunst als zentraler Bildungsbereich“, sondern bei „Sprache und Literacy“.
- **„Architek-Touren – Kinder erleben die Architektur in Amberg“.** In diesem spannenden Projekt entdecken die Kinder ihre Stadt und lernen ihre Bewohner kennen. Stadterkundungstouren mit den Kindern wurden schon in der Zeit vor dem Bildungsplan durchgeführt. In der Kinderkonferenz äußerten die Kinder den Wunsch, einzelne Häuser, ihre Bewohner und das, was in den Häusern passiert, näher kennen zu lernen. Das Projekt begann damit, dass die Kinder Häuser fotografierten, die sie interessieren. Nach Auswahl der Häuser, die die Kinder auf einer „Architek-Tour“ besuchen wollen, wurde mit den Kindern ein Katalog mit Fragen entwickelt, die die Kinder stellen möchten, wenn sie ein bestimmtes Haus besuchen. Das erste Haus war das Jugendamt, weil der Vater eines Kindes dort arbeitete. Es wurde ein Ansprechpartner für jedes Haus gesucht, diese Ansprechpartner fanden sehr viel Gefallen daran, die Fragen der Kinder zu beantworten. Die Fragen und Antworten wurden für jede Tour dokumentiert, reflektiert und auch den Eltern bekannt gemacht.

Kooperation von Kindertageseinrichtung und Grundschule. In Bayern ist diese Kooperation seit 2003 ein zentrales politisches Thema. Zeitgleich mit der Erprobung des Bildungsplans wurden in jeder Grundschule und in jeder Kindertageseinrichtung jeweils

ein Kooperationsbeauftragter bestellt und auf Kreisebene Kooperationsmultiplikatoren installiert. Multiplikatoren sind auf der Grundschulseite eine Lehrkraft (unterstützt durch das Schulamt), auf Kindertagesstätteenseite hingegen keine Erzieherin (das Land hätte die hierfür nötige Verfügungszeit den Trägern abkaufen müssen), sondern die Fachberatung im Jugendamt. Die Multiplikatoren wurden qualifiziert für ihre Aufgabe, eine Kooperationskultur auf lokaler Ebene zwischen beiden Bildungsinstitutionen zu entwickeln. Sie haben gemeinsame Dienstbesprechungen und Fortbildungen zu gestalten, um die Anschlussfähigkeit der Bildungsprozesse der Kinder herzustellen sowie die gemeinsame Aufgabe der Übergangsbegleitung der Kinder und Eltern zu optimieren. Inzwischen findet ein reger Dialog zwischen den beiden Institutionen statt. Kooperationsabsprachen werden getroffen, Kooperationskalender entstehen. Im Kooperationsgeschehen vor Schuleintritt steht für die Grundschule noch immer das „Screening über die Schulfähigkeit des Kindes“ und damit das Gespräch über das einzelne Kind im Vordergrund. Der Bayerische Bildungsplan hingegen legt das Hauptgewicht auf die Durchführung gemeinsamer Angebote für Kinder, um den neuen Lebensraum Schule frühzeitig kennen zu lernen. Vor diesem Hintergrund wurde das in der Erprobungsphase entstandene „Kooperationsprojekt (Amberger Modell)“ in den Bildungsplan aufgenommen. Eine Grundschule und eine Kindertageseinrichtung haben vor der Einschulung den Kooperationschwerpunkt auf gemeinsame Angebote mit den Kindern gelegt.

Beteiligung der Träger und der Eltern an der Umsetzung des Bildungsplans. In den Modelleinrichtungen wurden Träger und Eltern von Anfang an einbezogen. Je informierter diese beiden Partner sind, desto besser gelingen die wechselseitige Kooperation und Unterstützung.

- **Planlektüre durch Träger und Elternbeirat.** Hilfreich ist es, wenn sie den Plan zumindest auszugsweise lesen. Aufgrund seines Umfangs wurde oft eine Kurzfassung für Träger und Eltern gefordert. Das Ministerium hat zur Unterstützung der Kindertageseinrichtungen bei der Information der Eltern über den Bildungsplan eine Elternbroschüre herausgegeben¹. Auch in Hessen wird es eine Elternbroschüre geben. Berlin war Vorreiter mit seiner Elternbroschüre in mehreren Sprachen.
- **Elternabende zur Einführung des Bildungsplans.** Solche Abende sind aus Sicht der Modelleinrichtungen unerlässlich. Zielsetzungen dabei sind, Eltern den Stellenwert der frühen Bildung bewusst zu machen, sie auf die bevorstehenden Änderungen in der Kindertageseinrichtung vorzubereiten und die Eltern über Bedeutung der Bildungspartnerschaft zwischen Einrichtung und Eltern und dessen gemeinsame Gestaltungsmöglichkeiten zu informieren.
- **Mehr Verzahnung der Bildungsprozesse des Kindes in der Einrichtung und in der Familie.** Hierzu bedarf es der aktiven Einbeziehung der Eltern in das Bildungsgeschehen in der Einrichtung. Dies gelingt am besten, wenn die Bildungsprozesse und die Projekte in der Einrichtung regelmäßig dokumentiert werden. Auf diese Weise wird das Bildungsgeschehen auch für Eltern ins Bild gesetzt und es kommen darüber viele Gespräche mit den Eltern in Gang.

¹ Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hrsg.): Spielend lernen für die Zukunft. Hintergründe und Inhalte des neuen Bildungs- und Erziehungsplans. Informationen für Eltern. München 2005

- **Mitwirkung der Eltern an der Konzeptionsentwicklung.** Dies ist ein Punkt, bei dem noch viele Vorbehalte und Unsicherheiten in der Praxis bestehen. Die Frage, wie man Eltern in die konzeptionelle Entwicklungsarbeit produktiv einbinden kann, wird Praxis und Wissenschaft im Weiteren beschäftigen.
- **Lokale Presse- und Öffentlichkeitsarbeit zum Bildungsplan.** Sie ist wichtig, um auch in der Gemeinde ein Bewusstsein für das Thema „Frühe Bildung“ zu schaffen.

5.4. Ungeeignete Strategien in der Praxis

In Bayern war jeder Kindertageseinrichtung freigestellt, den Bildungsplan zu erproben. Von Fortbildungsreferenten, Fachberatungen und Modelleinrichtungen wurden immer wieder auch „ungeeignete“ Umsetzungsstrategien zurückgemeldet.

- **Planlektüre nur in Auszügen.** Gelesen werden vorrangig die Bildungsbereiche, der Teil 1 hingegen, in dem sehr viele neue Sichtweisen eingenommen werden, wird oft ausgelassen. Da in den Kapiteln zu den Bildungsbereichen auch viel Bekanntes zu lesen ist, fällt immer wieder der Satz: „Das machen wir schon alles.“
- **Begrenzung der Planumsetzung auf Einzelaktionen.** Die Konsequenz bei auszugsweiser Planlektüre ist, dass die bisherige Bildungspraxis kaum reflektiert wird. Es werden lediglich noch einzelne Angebote (zum Beispiel naturwissenschaftliche Experimente, Englischkurs) in das bisherige Angebot eingefügt und dann gilt der Plan als umgesetzt. Der Erprobungsplan hat diesen „Aktionismus“ insofern begünstigt, als er im Teil 1 noch zu wenig fundiert war, bei der Umsetzung der naturwissenschaftlichen Bildung Versuchsreihen mit Experimenten empfohlen wurden und noch keine Aussagen über geeignete Umsetzungserfahrungen enthalten waren.
- **Disziplin- und Programmorientierung des Bildungsangebots im Elementarbereich.** Stundenpläne in Kindertageseinrichtungen und der vermehrte Einsatz frühpädagogischer Programme sind keine gute Entwicklung, weil sie die Lerninteressen der Kinder und das im Sinne der Kinder ganzheitliche Lernen außer Acht lässt. Der Erprobungsplan hat diese Entwicklung insofern begünstigt, als er die Bildungsbereiche in sich abgeschlossen dargestellt und den Projektansatz noch nicht als den zentralen Bildungsansatz empfohlen und herausgestellt hat.
- **Überwiegende Arbeit in Stammgruppen.** In diesen Einrichtungen findet eher wenig Teamarbeit statt. Einzelkämpfertum kann viel eher zu einer Überforderung mit der Planumsetzung und zu einer ablehnenden Haltung gegenüber dem Plan führen. Teamarbeit, Arbeitsteilung und innere Öffnung erweisen sich als der beste Weg, den anspruchsvollen Prozess der Planumsetzung gemeinsam und positiv zu gestalten.

5.5. Einschätzungen am Ende der Erprobungsphase

5.5.1 Positive Effekte der Planumsetzung

Im Rahmen der Abschlussveranstaltungen meldeten die Modelleinrichtungen viele positive Effekte der Planumsetzung auf Einrichtungsebene zurück (**Abbildung 5**).

Positive Effekte

- **Neue Teamkultur durch die gemeinsame Arbeit mit dem BEP**
 - Mehr kollegiale Reflexion und Beratung
 - Mehr Arbeitsteilung und gegenseitige Kompetenzstärkung
- **Selbstevaluation anhand des BEP**
 - Bestätigung guter Praxis
 - Neue Anregungen für Weiterentwicklung
- **Partnerschaft mit den Eltern**
 - Mehr Transparenz durch Dokumentation der Kita-Arbeit, mehr Dialog
 - Mehr Wertschätzung der Arbeit des Fachpersonals durch Eltern
 - Mehr Engagement der Eltern (mehr Verständnis für Bildung)
- **Bildungsarbeit mit dem Kindern**
 - Macht viel mehr Spaß, „Man traut sich und den Kindern mehr zu.“
 - Mehr Kleingruppenarbeit
 - Veränderte Sicht der Kindes und dadurch mehr Kinderbeteiligung

Abbildung 5

© Eva Reichert-Garschhammer

Durch die gemeinsame Arbeit mit dem Bildungsplan ist in vielen Einrichtungen eine **neue Teamkultur** entstanden. Positive Berichte sind: Man kommt viel mehr ins Gespräch, es geschieht mehr kollegiale Reflexion und Beratung und mehr Arbeitsteilung. Die Kompetenzen der Fachkräfte werden gestärkt. Wenn sich eine Kollegin in ein Thema einarbeitet, ist sie künftig die kompetente Ansprechpartnerin für die anderen – was sich gerade für die bereichsübergreifende Projektarbeit als sehr nützlich erweist. Bei der Selbstevaluation durch den Bildungsplan fühlen sich viele Einrichtungen in ihrer bisherigen guten Arbeit bestätigt und bekommen zugleich Anregungen für die Weiterentwicklung. Das Personal in den Einrichtungen stellte fest, dass für **Eltern** die institutionelle Bildungsarbeit durch mehr Information und Dokumentation transparent wird und sich dadurch der Dialog zwischen Eltern und Fachkräften intensiviert. Die Fachkräfte erfahren seitens der Eltern mehr Wertschätzung und Eltern engagieren sich stärker als früher. Viele Fachkräfte äußern, dass die Bildungsarbeit mit den Kindern viel mehr Spaß mache und dass man sich und den Kindern viel mehr zutraue. Das Bild des Kindes wird kompetenzorientierter, was wiederum mehr Kinderbeteiligung am Bildungs-geschehen nach sich zieht. Die Kleingruppenarbeit hat – auch innerhalb der überwiegen-den Stammgruppenarbeit – stark zugenommen.

5.5.2 Einschätzung der Planumsetzung unter den gegebenen Rahmenbedingungen

Am Ende der Erprobungsphase wurden den Einrichtungsleitungen verschiedene Thesen, die vor allem die Planumsetzung unter den gegebenen Rahmenbedingungen betragen, zur Einschätzung vorgelegt. Markante Zustimmungsquoten (N = 80-89) gab es zu folgenden Thesen mit dem Ergebnis, dass die Qualifikation des Personals als wichtiger eingeschätzt wird als die Ausstattung (**Abbildung 6**).

Thesen	Zustimmung
„Unter den gegebenen Rahmenbedingungen ist der Bildungsplan als Ganzes nicht umsetzbar.“	71,3 %
• „Zeitliche Beanspruchung hat zugenommen.“	91 %
• „Organisatorische Anforderungen haben zugenommen.“	82 %
• „Fachliche Anforderungen haben zugenommen.“	63 %
• „Leitung wird zum Manager.“	64,3 %
„Eine bessere Erzieher-Ausbildung (Studium) ist notwendig, um den Plan umfassend umsetzen zu können.“	72,5 %
„Je besser die pädagogisch-fachlichen Kompetenzen der Erzieherinnen sind, desto weniger abhängig ist eine gute Umsetzung des Bildungsplans von einer optimaler Raum- und Sachausstattung.“	67 %

Abbildung 6

© Eva Reichert-Garschhammer

Die Einrichtungsleitungen wurden auch nach **Umsetzungsproblemen** gefragt. 77 Prozent gaben Umsetzungsprobleme aufgrund der vorhandenen Rahmenbedingungen an und 51,5 Prozent aufgrund von Schwierigkeiten in der Leitungsfunktion. Die Auswertung der freien Antworten zu dieser Frage ergibt insgesamt folgendes Bild:

- **Erheblicher Mangel an Zeit = Problem Nr. 1**
 - Keine Freistellung der Einrichtungsleitungsleitung,
 - Zu wenig beziehungsweise keine Verfügungszeit (Wechselgruppen, „Streichmasse“),
 - Zu wenig beziehungsweise keine Kernzeit, in der alle Kinder anwesend sind.
- **Mängel beim Personal = Problem Nr. 1**
 - Zu hoher Fachkraft-Kinder-Schlüssel,
 - Keine mobile Reserve für Personalausfall,
 - Unzureichende Grundausbildung,
 - Keine Zusatzkräfte für nicht-pädagogische Arbeiten.
- **Mängel in Raum-, Sach- und Finanzausstattung**
 - Medienausstattung und Internetzugang für das Personal und die Kinder,
 - Zusätzliche Kinderräume,
 - Fachbibliothek für Personal.
- **Unzureichendes Unterstützungsangebot**
 - Fachberatung und Fortbildung,
 - Weitere Angebote (geeignete Beobachtungsbögen, Organisations- und Konzeptionsentwicklung).

Zeitmangel ist das größte Problem, mit dem das Personal in den Modelleinrichtungen zu kämpfen hatte. So gab es einige Modelleinrichtungen mit Wechselgruppen, bei denen eine Vollzeitkraft die Verantwortung für eine Vormittags- und eine Nachmittagsgruppe und damit für rund 50 Kinder täglich hat. Für 50 Kinder die Aufgaben „Beobachtung“ und „Kooperation mit den Eltern“ im Sinne des Bildungsplans wahrzunehmen, ist nicht zu leisten. Viele Modelleinrichtungen berichteten, dass die Verfügungszeit immer wieder Kürzungen ausgesetzt sei und zugleich in ihrer Bemessung den heutigen Anforderungen nicht mehr entspreche. Mit der angemessenen Umsetzung des Bildungsplans gewinnt die Regelung einer „Kernzeit“ an Bedeutung, in der alle Kinder anwesend sind und die nicht durch Bringen oder Abholen von Kindern unterbrochen wird. Die meisten Einrichtungen haben gar keine Kernzeit oder eine von höchstens 2,5-3 Stunden – zu wenig für eine vernünftige Bildungsarbeit, idealerweise sollte sie 5-6 Stunden betragen. Als **Gründe für eine bessere Zeitausstattung** werden angeführt:

- **Angemessene Freistellung der Einrichtungsleitung.** Beim Prozess der Planumsetzung kommt ihr die Schlüsselrolle zu. Ihre Managementaufgaben bestehen darin, den Umsetzungsprozess zu initiieren, zu moderieren und voranzubringen und die Einrichtung auf den Weg zu einer lernenden Organisation zu bringen. Der Träger hat zwar die Gesamtverantwortung, aber die maßgebliche Verantwortung für die Team-, Organisations- und Konzeptionsentwicklung liegt bei der Einrichtungsleitung. Die Leitungen sehen sich derzeit weder zeitlich noch von ihrer Qualifikation her in der Lage, diese Aufgabe gut zu erfüllen.
- **Angemessene Verfügungszeit für das pädagogische Personal.** Durch den Bildungsplan kommen auf das Personal Aufgaben zu, deren zeitliche Beanspruchung stark zugenommen hat. Dies gilt insbesondere für die Beobachtung der Kinder (Dokumentation und Auswertung), die Partnerschaft mit Eltern (zum Beispiel zwei Gespräche pro Jahr, Elternberatung und -bildung), Kooperation und Vernetzung mit der Schule und anderen Stellen, Teamarbeit, die Vor- und Nachbereitung der Bildungsangebote. Bisherige Verfügungszeiten bedürfen einer entsprechenden Anpassung.

Der zweite wesentliche Mangel besteht in der **Personalausstattung**.

- Der **Fachkraft-Kinder-Schlüssel** ist bekanntermaßen sehr hoch. Ein weiteres Thema ist die mobile Reserve für den Krankheits- und Urlaubsausfall. Die Stadt München hat eine mobile Reserve für ihre städtischen Einrichtungen, was aber die Ausnahme ist. Die unzureichende Grundausbildung des pädagogischen Personals wurde von vielen Einrichtungsleitungen beklagt (siehe 5.6), außerdem das Fehlen von Zusatzkräften für nicht-pädagogische Arbeiten (Küche, Putzkräfte, Verwaltung).
- Mängel in der **Raum-, Sach- und Finanzausstattung** spielten eine geringere Rolle, die PC- und Medienausstattung allerdings wurde häufig als mangelhaft angesehen. Zusätzliche Kinderräume und eine ausreichende Fachbibliothek sind weitere Punkte auf der „Mängelliste“.

Häufig beklagt wurde, dass die **Unterstützungsangebote** unzureichend seien. Dies gilt besonders für das Angebot der Fachberatung und Fortbildung, bei dem es große regionale Unterschiede gibt. Die Stadt München ist mit derartigen Angeboten gut versorgt.

Einrichtungen auf dem Land stehen eher zu wenig Unterstützungsangebote zur Verfügung. Die Einrichtungen wünschen sich insbesondere Unterstützung bei der

- Organisations- und Konzeptionsentwicklung (Leitungskräfte – siehe 5.6),
- Beobachtung der Kinder (alle pädagogischen Fachkräfte).

Beobachtung und Dokumentation der Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder: Methoden, die in den Modelleinrichtungen am häufigsten angewandt werden, sind das Sammeln von Produkten der Kinder sowie die freie Beobachtung und Dokumentation (Abbildung 7).

Pädagogische Fachkräfte in den Modelleinrichtungen	
Beginn (N=811) → Ende (N=689) Erprobung	
• Produkte der Kinder sammeln	88% → 90%
• Freie Beobachtung und Dokumentation	91% → 89%
• Video-Beobachtung	14% → 18%
• BEK	15% → 16%
• SISMIK	5% → 13%
• Andere Methode	36% → 35%
• Alle Kinder	84% → 72%
• Bestimmte Kinder	14% → 14%

Unbeantwortet = Stellenwert im pädagogischen Alltag

BEK = Beobachtungsbogen zur Erfassung von Entwicklungsrückständen und Verhaltensauffälligkeiten bei Kindergartenkindern

SISMIK = Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen

Abbildung 7

© Eva Reichert-Garschhammer

Videobeobachtung findet noch wenig statt. Große Vorbehalte und Unsicherheiten bestehen beim Umgang mit Beobachtungsbögen. Im IFP wurden die Beobachtungsbögen BEK und SISMIK entwickelt. Während SISMIK zum Beispiel in Nordrhein-Westfalen sehr verbreitet ist, lag in den bayerischen Modelleinrichtungen die Anwendungsquote zu Beginn der Erprobungsphase bei 5 Prozent und am Ende bei 13 Prozent; mit Einführung der „Vorkurse Deutschlernen vor Schulbeginn für Migrantenkinder“ wird die Quote jedoch erheblich steigen. In der Praxis der Modelleinrichtungen ist das Erstellen eigener Beobachtungsbögen vorherrschend. Der Markt an Beobachtungsbögen wird zunehmend unübersichtlich und die Qualität der Bögen ist höchst unterschiedlich. Im Rahmen der Erprobungsphase blieb die Frage nach dem Stellenwert der Beobachtung im pädagogischen Alltag unbeantwortet.

5.6. Kompetenzeinschätzung und Fortbildungswünsche - Qualifizierungsoffensive

Zu jedem Kapitel des Bayerischen Bildungsplans wurden die pädagogischen Fachkräfte in den Modelleinrichtungen befragt, wie sie ihre Fachkompetenz hierzu einschätzen.

- **Planthemen mit eher hohen Kompetenzeinschätzungen:** Dazu zählen die für Kindertageseinrichtungen klassischen Themen wie der Übergang von der Familie in die Einrichtung, Bewegung, Sprache, Gesundheit sowie Ästhetik und Kunst.
- **Planthemen mit eher niedrigen Kompetenzeinschätzungen:** Die Themen mit der niedrigsten Fachkompetenz sind Kinder mit Hochbegabung und Medien, gefolgt von den Themen Naturwissenschaften und Technik, Kinder mit Entwicklungsrisiken, lernmethodische Kompetenz, Gemeinwesenorientierung – Kooperation und Vernetzung mit anderen Stellen sowie soziale Netzwerkarbeit bei Gefährdungen des Kindeswohls.

Bei den **Fortbildungswünschen** rangiert das Thema Naturwissenschaften an erster Stelle, gefolgt von den Themen lernmethodische Kompetenz, Kinder mit Entwicklungsrisiko, soziale Netzwerkarbeit bei Gefährdungen des Kindeswohls und Beobachtung der Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder. Während beim Thema Medien die Kompetenz sehr niedrig ist, erscheint der Wunsch nach einer Fortbildung erst an neunter Stelle. Dies zeigt, dass zwischen Kompetenzeinschätzungen und Fortbildungswünschen nur zum Teil Übereinstimmungen bestehen. Die **Fortbildungswünsche der Einrichtungsleitungen** konzentrieren sich darüber hinaus auf die Aspekte Teamentwicklung (71,6 Prozent), Personalentwicklung (69,6 Prozent) sowie Organisations- und Konzeptionsentwicklung (67,5 Prozent). Die Leitungskräfte wünschen sich wesentlich mehr Unterstützung in diesen Bereichen. Generell hat sich ein **Katalog an Herausforderungen** heraus kristallisiert, der für Kindertageseinrichtungen durch die Bildungspläne entstanden ist:

- Schlüsselrolle der Einrichtungsleitung bei der Planumsetzung,
- Partnerschaft mit Eltern, Gesprächsführung,
- Partizipation der Kinder,
- Lernmethodische Kompetenz
- Neuere Bildungsbereiche Medien, Mathematik, Naturwissenschaften und Technik,
- Moderierung Bildungsprozesse (Techniken),
- Beobachtung der Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder,
- Resilienz und in diesem Zusammenhang insbesondere die Themen Kinder mit erhöhtem Entwicklungsrisiko und Kindeswohlgefährdungen,
- Vernetzungsaufgaben,
- Übergang in die Grundschule und Kooperation mit der Grundschule,
- Bildung von Kindern unter 3 Jahren.

Die Bildungspläne lösen somit einen sehr hohen Fortbildungsbedarf aus, und zwar nicht nur beim Einrichtungspersonal, sondern auch beim Träger. Die **Träger** tragen die Verantwortung für eine gezielte **Personalentwicklung** und dafür, einen **Fortbildungsplan für das gesamte Einrichtungsteam** einschließlich der Kinderpflegerinnen aufzustellen.

Angesichts der mit der Umsetzung des Bildungsplans notwendigen Veränderungsprozesse auf Einrichtungsebene äußern Einrichtungsleitungen sehr häufig den Wunsch nach mehr Teamschulungen, was sich allerdings in der Realisierung als schwierig erweist.

Im Bayern wurde noch während der Erprobungsphase des Bildungsplans die **landesweite Fortbildungskampagne „Startchance Bildung“** gestartet.

- Fortbildungskampagnen gibt es in Bayern bereits seit einigen Jahren. Es sind „konzertierte Aktionen“, bei denen alle großen Fortbildungsanbieter, das Sozialministerium und das IFP zusammenwirken. Für jede Kampagne werden ein Fortbildungskonzept und Materialien erarbeitet und ein Referentenpool gebildet. Im Rahmen von Workshops werden die Multiplikatoren auf die neue Kampagne vorbereitet und tauschen sich im Weiteren über ihre Erfahrungen aus.
- Die Fortbildungskampagne zum Bildungsplan begann im Mai 2004 und dauert noch bis 2006 an. Sie umfasst ein dreitägiges Seminar für alle 7.000 Krippen- und Kindergartenleitungen in Bayern. Es sind insgesamt 350 Seminare. Die Organisation der Seminare liegt in der Verantwortung der Jugendämter. Diese Fortbildungskampagne, der weitere folgen werden, versteht sich als ein erster Schritt, um den Bildungsplan und seine Anliegen bekannt zu machen und die Leitungen für die Umsetzung zu motivieren. Vor dem Hintergrund, dass dieser Kampagne der Erprobungsentwurf zugrunde lag und der landesweit eingeführte Plan sich im Zuge der Fortschreibung nach seiner Erprobung sehr verändert hat, stellt sich jedoch generell die Frage, ob landeszentrale Fortbildungsoffensiven sinnvoll sind, solange der Plan erprobt und verändert wird. Mit Sicherheit wurde der Fortschreibungsprozess in den Dimensionen, wie er sie in Bayern angenommen hat, unterschätzt; zugleich hat die Fortbildungskampagne den Fortschreibungs- und Optimierungsprozess insofern eingeengt, als der „Wiedererkennung“ viel Gewicht beizumessen war.

Für die vielen neuen Themen fehlen derzeit kompetente **Multiplikatoren**, so dass Multiplikatorenschulungen immer wichtiger werden. Das IFP veranstaltet seit 2005 Impulstage für Multiplikatoren. Es bietet darüber hinaus Fachtagungen an, die bestimmte Themen des Bildungsplans betreffen.

Auf lokaler Ebene gewinnen der kollegiale Austausch und die kollegiale Weiterbildung an Bedeutung. In Arbeitskreisen können sich Einrichtungsleitungen über ihre Erfahrungen mit der Planumsetzung austauschen. Konsultationseinrichtungen, die bereits eine sehr gute und innovative Praxis im Sinne des Bildungsplans aufweisen, sind ein sehr guter Weg, Praxis für Praxis sichtbar zu machen und eine Möglichkeit der kollegialen Weiterbildung zu schaffen.

5.7. Weiterer Reformbedarf zur angemessenen Umsetzung des Bildungsplans – Hauptverantwortung der Kommunen für die frühe Bildung

„Der Bildungsplan ist ein Instrument, ein Werkzeug, das zwar unerlässlich ist, aber eine Reform im Elementarbereich noch nicht gewährleisten kann.“ Prof. Dr. Dr. Dr. Fthenakis führt in seinem Vorwort zum Bayerischen Bildungsplan 2005 des

Weiteren folgende Grundlagen an, die für eine angemessene Umsetzung unverzichtbar sind:

- Eine hohe didaktisch-pädagogische Kompetenz des Personals;
- Die „Philosophie des Plans“ zu verinnerlichen, was sich als noch viel wichtiger erweist vor dem Hintergrund, dass im Kapitel „Menschenbild und Prinzipien“ veränderte Positionen eingenommen werden, die seitens des pädagogischen Personals Veränderungen im Rollenverständnis und in den pädagogischen Grundhaltungen und damit ein hohes Maß an Selbstreflexion nach sich ziehen;
- Die Qualität der Bedingungen zu optimieren, unter denen frühe Bildungsprozesse organisiert werden.

Parallel zur Entwicklung des Bayerischen Erprobungsplans und der Planentwicklung in anderen deutschen Ländern wurde im IFP ein **Gutachten zu den Perspektiven der Weiterentwicklung des Systems der Kindertageseinrichtungen** im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend erstellt.¹ Dieses Gutachten, dem bislang viel zu wenig Beachtung geschenkt worden ist, fasst die internationale und nationale Reformdiskussion zusammen und formuliert auf der Grundlage der daraus gewonnenen Ergebnisse 145 Empfehlungen. Wenn die frühe Bildung das Fundament des Bildungssystems ist, dann sind mittel- und längerfristig folgende Bedingungen, unter denen frühe Bildungsprozesse organisiert werden, zu optimieren:

- **Weiterentwicklung des Bildungssystems zu einem System mit starkem Fundament:** International zeigen sich jene Bildungssysteme und -konzepte als zukunftsweisend und volkswirtschaftlich ertragreich, die von unten her aufgebaut und im Stufenverlauf miteinander verzahnt und aufeinander abgestimmt sind. Sie verlangen, den im Übergang zur Wissensgesellschaft unausweichlichen Reformprozess am Elementarbereich anzusetzen und diesen zu einem starken Fundament auszubauen. Eine solche „Bildungsreform von unten nach oben“ folgt der Auffassung, dass es viel sinnvoller ist, frühzeitig grundlegende Bildungsprozesse zu stärken, in die frühe Bildung von Kindern gut zu investieren und für die Konsistenz der Bildungsprozesse der Kinder auch im Grundschulbereich zu sorgen.
- **Annäherung der Qualitätsstandards:** Es bedarf weiterer Anstrengungen, um die administrativ-politisch definierten Standards von pädagogischer Qualität (Stichwort „Rahmenbedingungen“) den pädagogischen Standards von Bildungs- und Erziehungsqualität, wie sie nun in den Bildungsplänen formuliert sind, anzunähern.
- **Weiterentwicklung der Kindertageseinrichtungen zu „Kompetenzzentren für Kinder und Familien“:** Angebote der Jugendhilfe, aber auch der Gesundheitsförderung verstärkt in die Kindertageseinrichtungen zu integrieren, so dass sie zu Knotenpunkten im kommunalen Jugendhilfesystem werden, legen die Ergebnisse der Resilienzforschung nahe. In Kindertageseinrichtungen ein umfassendes Präventionskon-

¹ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Weinheim 2003

zept zu etablieren, das kind- und familienorientierte Ansätze miteinander kombiniert, erweist sich aus heutiger Sicht als der zentrale Ansatz für eine effiziente und nachhaltige Prävention (Vorbild: Early Excellence Centres in England).

- **Voranbringen der Ausbildungsreform für das pädagogische Personal in Kindertageseinrichtungen:** Hoch sind die Anforderungen, die heute an das im Elementarbereich tätige pädagogische Personal zu stellen sind.
- **Weiterentwicklung des politischen Klimas,** das „Bildung als die zentrale Ressource des Landes“ versteht sowie „das Kind und sein Wohl, sein unveräußerliches Recht auf beste Bildung von Anfang an stets als Maßstab und Orientierung politischen Handelns betrachtet.“ (Prof. Dr. Dr. Dr. Fthenakis in seinem Vorwort des Bayerischen Bildungsplans)

National gibt es in allen Ländern die klare Tendenz einer **Kommunalisierung der frühen Bildung**. Die **Hauptverantwortung** für die **Finanzierung** und **Steuerung** des Kindertagesstättenbereichs liegt bei den **Kommunen**. Ihnen obliegt die Bedarfsplanung, die Sicherstellung geeigneter Rahmenbedingungen als Kostenträger und die Steuerung der Bildungsqualität als Einrichtungsträger. Innerhalb des Jugendhilfesystems sind die Kindertageseinrichtungen personal- und kostenmäßig der mit Abstand größte Bereich.

- Der örtliche **Jugendhilfeausschuss** (JHA) ist daher aufgefordert, sich mit dem Bildungsplan zu befassen. Auf zwei Veranstaltungen für JHA-Mitglieder in Bayern im Herbst 2005 wurde auf Nachfrage offenbar, dass die Mehrheit noch keinen Blick in den Plan geworfen hat. Um das Engagement der JHA-Mitglieder für die gelingende Umsetzung des Bildungsplans auf lokaler Ebene zu forcieren, empfiehlt es sich, einen Unterausschuss zu bilden und vermehrt Kooperationsbeziehungen mit anderen kommunalen Ausschüssen zu knüpfen. Dies stärkt zugleich die Wahrnehmung des Bildungsplans in der kommunalen Öffentlichkeit. Immer wichtiger werden auch die **im Jugendamt angesiedelten Stützstrukturen für Kindertageseinrichtungen**, die in Bayern sehr unterschiedlich sind. Fortbildungsangebote, Fachberatung und Austausch zwischen den Einrichtungen sind noch unzureichend.
- Den Ausbau der Kindertageseinrichtungen zu Knotenpunkten im kommunalen Jugendhilfesystem voranzubringen, ist eine Aufgabe der **Jugendhilfeplanung**. Neben der Bedarfsplanung der Integration von Jugendhilfeangeboten in Kindertageseinrichtungen mehr Aufmerksamkeit zu widmen, ist eine Aufgabe, bei der die Jugendämter als Koordinatoren für lokale Netzwerke zunehmend gefragt sein werden.
- **Nachdem die Länder kaum mehr Standards zu Rahmenbedingungen vorgeben**, sind diese nun vor Ort zwischen Einrichtungsteam, Träger und Kommune auszuhandeln. Der Zeitaufwand, den die Teams dafür verwenden müssen, geht nach ihren Aussagen zu Lasten der Zeit mit den Kindern; andererseits fördert die Aushandlung den Dialog der Verantwortlichen vor Ort. **Kommunale Entscheidungen sind jedoch der Beliebigkeit anheim gegeben**. Wie gut es den Kindertageseinrichtungen vor Ort geht, steht und fällt mit der Finanzkraft und politischen Schwerpunktsetzung der Kommunen. Viele Kommunen orientieren sich wegen ihrer chronischen Finanzknappheit nur mehr an gesetzlichen Mindeststandards. Mit zunehmender kommunaler

ler Entscheidungsmacht und kommunalen Sparplänen ist zugleich der Abbau bestehender Standards zu befürchten (zum Beispiel Kürzen der Verfügungszeiten des pädagogischen Personals, Umwandeln von Bewegungs- und Gruppenräumen, um in Einrichtungen eine weitere Kindergruppe unterzubringen). Dass in Gemeinden, deren Entscheidungsträger die Wichtigkeit der Förderung von Kindertageseinrichtungen erkennen, Kinder entsprechend gute Bildungschancen vorfinden, und in anderen Gemeinden zum Beispiel der Bau eines Kreisverkehrs für wichtiger erachtet wird oder die Finanzkraft für mehr Investition in frühe Bildung einfach nicht ausreicht, eine solche Entscheidungswillkür und lokale Chancenungleichheit **widerspricht dem heute hohen Stellenwert der frühen Bildung.**

Wege zu finden, diesen Grundkonflikt konstruktiv zu lösen, dazu sind alle gesellschaftlichen Kräfte durch **gemeinsames Engagement für frühe Bildung** aufgerufen. „Die Zukunft eines jeden Landes hängt unmittelbar von der Qualität der Antwort, die wir heute für die Bildung unserer Kinder bereitstellen, ab.“ (Prof. Dr. Dr. Dr. Fthenakis in seinem Vorwort des Bayerischen Bildungsplans)

Bildungspläne konkret:

Das Bildungsprogramm „Bildung: elementar – Bildung von Anfang an“ für den Elementarbereich in Sachsen-Anhalt und seine Umsetzung in die Praxis

DR. GUDRUN VON HOVEN

Leiterin des Referates Kindertageseinrichtungen, Landesjugendamt Sachsen-Anhalt, Halle/Saale

In der Diskussion frühkindlicher Bildung und in einem Vergleich der Bildungspläne findet Sachsen-Anhalt so gut wie keine Erwähnung. Das veranlasst mich zu der kritischen Fragestellung an die Fachexperten, warum es auf dem Hintergrund ähnlicher Ziele und Grundphilosophien so unterschiedliche Pläne geben muss, auch im Hinblick des effektiven Einsatzes von Ressourcen. Auch die Umsetzungsstrategien der Bundesländer weisen ähnliche Entwicklungen und Akteure im Handlungsfeld frühkindlicher Bildung auf. Daher möchte ich auch bekannte wichtige Grundpositionen nicht wiederholen.

Das Landesjugendamt ist auch in anderen Bundesländern unter anderem mit den Umsetzungsprozessen von Bildungsplänen befasst. In Sachsen-Anhalt hat das Landesjugendamt noch eine besondere Steuerungsaufgabe. Wir haben im Bereich Kindertageseinrichtungen nicht nur die Aufsicht und die Fachberatung von Kindertageseinrichtungen wahrzunehmen, sondern sind auch für so wichtige Aufgaben wie die landesweite Fortbildung, die Durchführung und Begleitung von Modellprojekten auf Bundes- und Landesebene und den wichtigen und umfassenden Bereich der investiven Förderung von Kindertageseinrichtungen verantwortlich. Insofern laufen wichtige Entwicklungen aus der Praxis der Kindertageseinrichtungen im Landesjugendamt zusammen. Wir sind von der obersten Landesjugendbehörde, dem Ministerium für Gesundheit und Soziales, beauftragt worden, die fachlichen Entwicklungen der elementaren Bildung und der Kindertagesbetreuung mit zu steuern. Daher ist das Landesjugendamt in unserem Land eine sehr wichtige Schnittstelle zur Praxis in Fragen der Umsetzung des Bildungsprogramms im Bereich frühkindlicher Bildung und Erziehung.

1. Entstehungshistorie des Programms „Bildung: elementar – Bildung von Anfang an“

Im Rahmen eines Landesmodellprojektes begannen 2003 die Entwicklung und Praxisforschung zu einem Bildungsprogramm für den Elementarbereich in Sachsen-Anhalt. Grundlage dafür ist der im § 5 im „**Gesetz zur Förderung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege (KiFöG – LSA)**“ vom 05.03.2003 enthaltene, sehr differenzierte Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag, sowohl für die Kindertageseinrichtungen als auch für die Tagespflegestellen (**Abbildung 1**).

§ 5 Aufgaben der Tageseinrichtungen

- (1) Tageseinrichtungen erfüllen einen eigenständigen alters- und entwicklungsspezifischen Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsauftrag im Rahmen einer auf die Förderung der Persönlichkeit des Kindes orientierten Gesamtkonzeption. Sie sollen die Gesamtentwicklung des Kindes altersgerecht fördern und durch allgemeine und erzieherische Hilfen und Bildungsangebote die körperliche, geistige und seelische Entwicklung des Kindes anregen, seine Gemeinschaftsfähigkeit fördern und Benachteiligungen ausgleichen. Tageseinrichtungen und Tagespflegestellen sollen die Integration von behinderten Kindern fördern und auf diese Weise zur Verbesserung der Chancengleichheit beitragen. Die Betreuungs- und Förderungsangebote sollen sich pädagogisch und organisatorisch an den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien orientieren. Tageseinrichtungen ergänzen und unterstützen die Erziehung in der Familie und ermöglichen den Kindern Erfahrungen über den Familienrahmen hinaus.
- (2) Sie sollen insbesondere den Erwerb sozialer Kompetenzen, wie Selbständigkeit, Verantwortungsbereitschaft und Gemeinschaftsfähigkeit, Toleranz und Akzeptanz gegenüber anderen Menschen, Kulturen und Lebensweisen, sowie die Ausbildung von geistigen und körperlichen Fähigkeiten, insbesondere zum Erwerb von Wissen und Können, einschließlich der Gestaltung von Lernprozessen, fördern. Die Bildungsarbeit der Tageseinrichtungen unterstützt die natürliche Neugier der Kinder, fordert Bildungsprozesse heraus, greift Themen der Kinder auf und erweitert sie. Sie schließt die geeignete Vorbereitung des Übergangs in die Grundschule ein. Zu diesem Zweck sollen insbesondere sprachliche Kompetenzen, elementare Fähigkeiten im Umgang mit Mengen, räumliche Orientierungen, eine altersgerechte Grob- und Feinmotorik sowie die Wahrnehmung mit allen Sinnen und das Denken gefördert werden. Tageseinrichtungen fördern die emotionale und musische Entwicklung der Kinder. Der Übergang zur Schule soll durch eine an dem Entwicklungsstand der Kinder orientierte Zusammenarbeit mit der Schule erleichtert werden.
- (3) Die Träger der Tageseinrichtungen gestalten die Umsetzung des Erziehungs- und Bildungsauftrages in eigener Verantwortung. Für jede Tageseinrichtung ist eine Konzeption zu erarbeiten und ständig fortzuschreiben, in welcher Schwerpunkte und Ziele der Arbeit in der Tageseinrichtung und deren Umsetzung unter Berücksichtigung ihres Umfeldes und unter Beteiligung der Fachkräfte und des Kuratoriums festgelegt werden. Die Konzeption soll insbesondere Aussagen zu Fragen der Gestaltung der Zusammenarbeit mit den Schulen des Einzugsbereiches enthalten.
- (4) Das Ministerium für Gesundheit und Soziales kann im Einvernehmen mit dem Kultusministerium Empfehlungen für die Umsetzung des Erziehungs- und Bildungsauftrages in den Tageseinrichtungen geben.
- (5) Kindern, die die Schule besuchen, sollen auf Wunsch der Eltern sachkundige Hilfen zur Erledigung der Hausaufgaben angeboten werden. Dazu sollen Erzieherinnen und Erzieher mit der Schule zusammenarbeiten.

Abbildung 1

In diesen Regelungen sind wichtige Positionen, die wir in Bildungsplänen und Orientierungsrahmenplänen im Bereich frühkindlicher Bildung finden, bereits aufgegriffen worden. Insofern war es logisch, dass Sachsen-Anhalt bei der Entwicklung des Bildungsprogramms an diesem gesetzlichen, für alle Kindertageseinrichtungen verbindlichen Auftrag anknüpfte. Dabei wollten wir es jedoch nicht belassen, sondern wir wollten der Praxis einen Orientierungsrahmen zur Umsetzung geben.

Mit der Entwicklung und Praxisforschung zum Bildungsprogramm war und ist eine Projektgruppe unter Leitung von Frau Professor Ursula Rabe-Kleeberg und Dr. Mathias Urban an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg beauftragt. Die Projektgruppe hat in einem intensiven Fachdialog mit Erzieherinnen in vier ausgewählten Kindertageseinrichtungen und mit FachexpertInnen verschiedener Professionen bis Ende 2003 dieses Programm erarbeitet. Auf einer landesweiten Fachtagung Anfang 2004 wurde es der Fachöffentlichkeit vorgestellt und in die Praxis gegeben. Es wurde zum grundlegenden Arbeitsinstrument aller Kindertageseinrichtungen zur Umsetzung des Bildungsauftrages erklärt. Ende 2004 war dieses Bildungsprogramm in allen Kindertageseinrichtungen verfügbar.

Die Erwartungen aus der Praxis an dieses Programm waren sehr hoch. Die Praxis hatte sich vor dem biografischen Hintergrund der ErzieherInnen erhofft, dass das neue Programm, ähnlich wie das Bildungsprogramm für den Kindergarten in der DDR, mit dem sehr viele zurzeit tätigen ErzieherInnen damals gearbeitet hatten, beschreiben wird, welche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse Kinder in einzelnen Bildungsbereichen vorweisen sollten. Die Enttäuschung war recht groß, als das Programm der Praxis vorgestellt wurde.

Es ist kein Curriculum, das Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten von Kindern beschreibt, sondern es ist ein Curriculum, das sich an die pädagogische Professionalität der Erzieherinnen richtet. Diese ist die zentrale Größe. Es ist kein Plan, in dem bestimmte Ziele und Inhalte buchstabengetreu umgesetzt werden müssen. Es ist eine Programmatik, die jede Erzieherin, jedes pädagogische Team herausfordert, sich mit den Positionen auseinanderzusetzen und ihr pädagogisches Handeln in jeder Einrichtung selbst zu konzipieren und zu entwickeln. Das Bildungsprogramm ist daher auch kein Buch, sondern ein Ordner, der die einzelnen Bereiche gliedert und in dem die Möglichkeit für jedes Team besteht, selbst Entwicklungen und Konzeptionen der eigenen Praxis hinzuzufügen. Inzwischen wird es in den Kindertageseinrichtungen genutzt und als ein solches Arbeitsinstrument anerkannt. Gleichwohl stellen wir in der Praxis fest, dass die Umsetzung sehr viel Zeit und Diskurs braucht, es passiert nicht von heute auf morgen. Das Programm „Bildung elementar – Bildung von Anfang an“ ist **für den Bereich der elementaren Bildung von Kindern von 0 Jahren bis zum Schuleintritt** verfasst.

Zur Struktur und zu einigen statistischen Daten institutioneller Kindertagesbetreuung in Sachsen-Anhalt:

Zum 01.01.2005 gab es **1.937** Kindertageseinrichtungen, davon

- 31 Kinderkrippen,
- 14 Kindergärten,
- 1.269 Kindertagesstätten,
- 222 Horte für Schulkinder,

- 124 integrative Kindertageseinrichtungen,
- 277 Außenstellen.

In diesen Einrichtungen wurden **110.529 Kinder** betreut. **68 Prozent** der Einrichtungen sind in **kommunaler** und **32 Prozent** in **freier Trägerschaft**.

In Sachsen-Anhalt haben alle Kinder von 0 Jahren bis zum Eintritt in den 7. Schuljahrgang einen Rechtsanspruch auf einen Platz in einer Kindertageseinrichtung. Er besteht für einen Ganztagsplatz, wenn beide Elternteile berufstätig sind oder sich in Ausbildungs- beziehungsweise Qualifizierungsmaßnahmen befinden. Ist dies nicht der Fall, besteht der Rechtsanspruch auf 5 Stunden täglich beziehungsweise 25 Wochenstunden.

Der Nutzungsgrad der Kindertageseinrichtungen beträgt in Sachsen-Anhalt für:

- Kinder unter 3 Jahren = 48 Prozent
- Kinder von 3 Jahren bis Schuleintritt: = 87 Prozent
- Kinder vom Schuleintritt bis in den 7. Schuljahrgang = 21 Prozent

Unser Programm ist für den Bereich der vorschulischen Bildung geschrieben worden. Besondere Aufmerksamkeit wird der Schnittstelle von der Kita in die Grundschule gewidmet, denn viele Kinder werden mit dem Eintritt in die Schule gleichzeitig Hortkinder. Das macht eine enge inhaltliche Verzahnung von Kindertagesstättenbereich, Grundschule und Hort unumgänglich. An diesem fachlichen Anforderungsprofil werden wir noch weiter arbeiten.

2. Das Bildungsprogramm Sachsen-Anhalt

Dieses Programm baut sich um die pädagogische Professionalität herum auf (**Abbildung 2**).

Das Programm gliedert sich im Wesentlichen in drei Teile:

Einführung

Teil 1: Voraussetzungen

- 1.1 Häuser des Lernens – Kindertageseinrichtungen als Bildungsorte
- 1.2 Voraussetzungen in Sachsen-Anhalt
- 1.3 Bildungsauftrag und Bildungsverständnis in der Kinder- und Jugendhilfe

Teil 2: Pädagogische Professionalität – Fachliche Grundorientierungen – Bildungsbereiche

- 2.1 Pädagogische Professionalität
- 2.2 Fachliche Grundorientierungen
- 2.3 Bildungsbereiche

Teil 3: Kindertageseinrichtungen im Bildungssystem

- 3.1 Übergang zur Grundschule
- 3.2 Erziehungspartnerschaft
- 3.3 Qualitätsentwicklung

Literatur

Notizen.

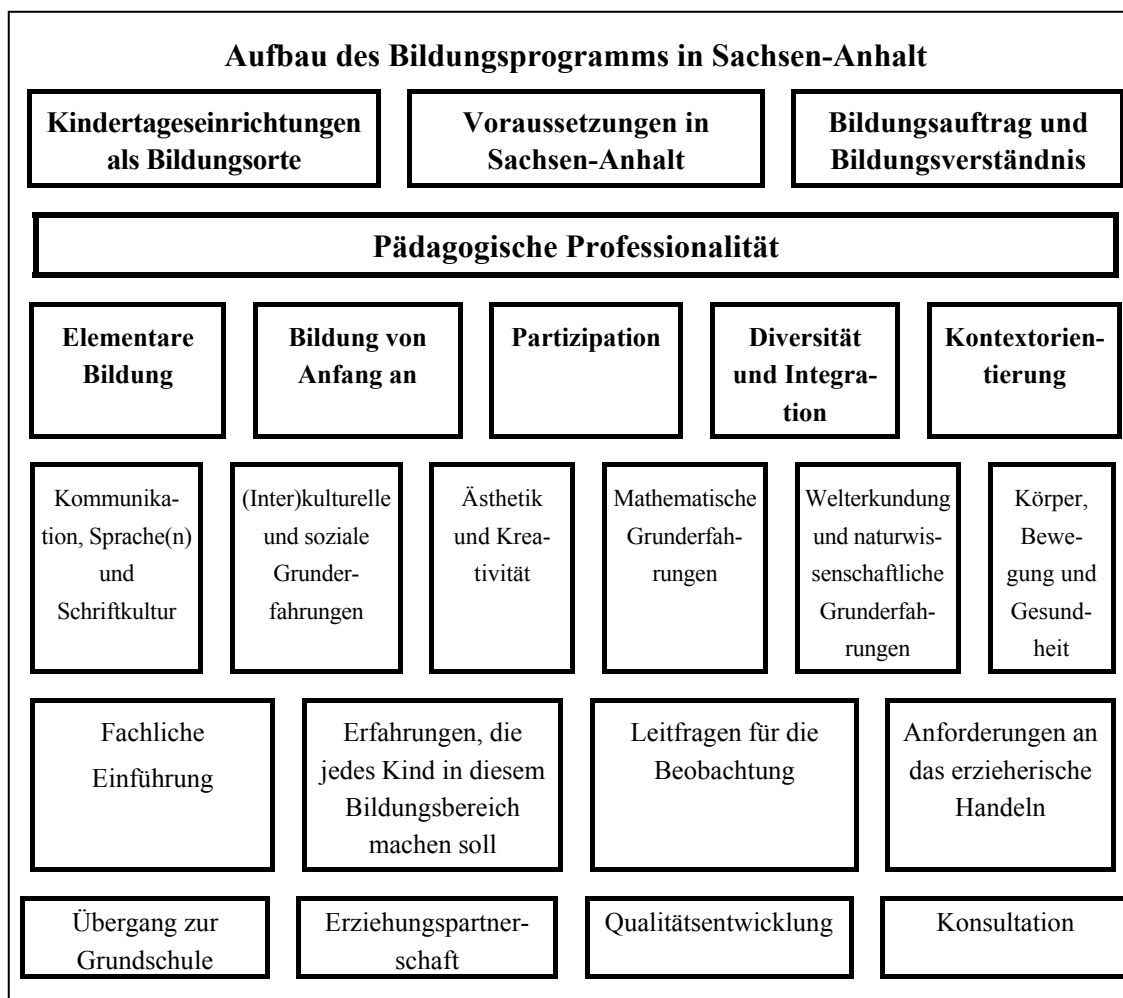


Abbildung 2

© Dr. Gudrun von Hoven

Im Teil „Voraussetzungen“ sind die Grundpositionen aufgeführt, die allgemein bekannt sind. Hier werden die Kindertageseinrichtungen explizit noch einmal als „Häuser des Lernens“ bezeichnet. Sie sollen sich selbst zu lernenden Organisationen entwickeln und diese lernende Organisation leben. Es geht im Teil 1 auch um den Bildungsbegriff und das Bildungsverständnis im Land Sachsen-Anhalt. Die Autoren setzen sich mit den Begriffen „formelle“ und „informelle“ und „nicht formelle“ Bildung im Kontext der Diskussionen um Bildung in Kindertageseinrichtungen und schulische Bildung auseinander.

Der zweite Teil ist der Hauptteil. Er ist der pädagogischen Professionalität, den fachlichen Grundorientierungen und den Bildungsbereichen gewidmet. Hier wurden wichtige fachliche Grundorientierungen für die Praxis deutlich gemacht. Dabei geht es um elementare Bildung, das heißt **Basiskompetenzen**, nicht um bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten in jedem Bildungsbereich. Wir wollen mit dieser elementaren Bildung ein sicheres Fundament für Kinder legen, das sie in die Lage versetzt, in nachfolgenden Bildungsinstitutionen und nachfolgenden Bildungsverläufen auf diesem Fundament aufbauen zu können. Hier unterscheiden wir uns nicht grundlegend von anderen Bil-

dungsprogrammen oder -plänen. Personelle, soziale und lernmethodische Kompetenzen werden genannt, die die Basiskompetenzen der Kinder ausdrücken.

Die **Partizipation** von Kindern ist in unserem Programm eine wichtige fachliche Grundorientierung. Partizipation steht nicht neben oder nach den Bildungsbereichen, sondern wird als ein immanenter Bestandteil der Umsetzung der einzelnen Bildungsbe-
reiche gesehen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt erscheint uns in manchen Diskussionen zu kurz zu kommen, das ist die **Diversifikation und Integration**. Kinder sind nicht einfach nur Kinder, sie sind Jungen und Mädchen. Vor ihrem geschlechtlichen Hintergrund brauchen sie ganz besondere Aufmerksamkeit im pädagogischen Handeln und in der Konzipierung pädagogischer Strategien. Wir wollen außerdem Kinder mit ihrer sozialen und interkulturellen Herkunft integrieren. Das Land Sachsen-Anhalt ist weniger als einige andere Bundesländer mit dem Problem der Migration konfrontiert, gleichwohl gibt es Kindertageseinrichtungen, die Kinder aus unterschiedlichen Nationen und Kulturen betreuen, und für diese Einrichtungen ist es wichtig, den Fokus auch auf den Aspekt der Diversifikation und Integration zu richten.

In Sachsen-Anhalt gibt es zudem keine sonderpädagogischen Kindertageseinrichtungen für behinderte Kinder. Alle Kinder mit einer körperlichen, geistigen oder seelischen Behinderung werden in integrativen Kindertageseinrichtungen gemeinsam mit nicht behinderten Kindern gefördert. Insofern ist es gerade für diese Einrichtungen eine besondere Herausforderung, diese bildungspolitischen Jugendhilfeanforderungen mit dem Förderanspruch der Eingliederungshilfe nach dem Bundessozialhilfegesetz zu verknüpfen und eine Lernumgebung zu schaffen, die beide Leistungen für das behinderte Kind sicherstellt.

Der letzte wichtige Punkt bei den fachlichen Grundorientierungen ist die **Kontextorientierung**. Wir legen sehr viel Wert darauf, das konkrete Lebens- und Lernumfeld der Kinder, die Familie und den sozial-kulturellen Raum, in dem das Kind aufwächst, mit einzubeziehen, und drängen die Kindertageseinrichtungen, sich diesem Feld verstärkt zuzuwenden. Zu Beginn der Diskussion zur Umsetzung des Bildungsprogramms haben sich Kitas noch viel zu oft als Inseln verstanden, die sich wenig oder nur punktuell zum Gemeinwesen hin geöffnet haben. Es stellt für sie eine Herausforderung dar, die eigenen Konzepte transparent zur Umwelt zu machen und diese argumentativ im sozialen Umfeld der Kita vertreten zu können.

Der dritte Teil des Bildungsprogramms beschäftigt sich mit drei Aspekten. Das ist zum einen der **Übergang zur Grundschule**. Es geht dabei um zwei wichtige Transitionsleistungen, einmal die von Kindern, aber auch von Eltern. Letztere erscheint uns in der Diskussion und in der Praxis sehr unterbelichtet zu sein. Man beachtet bisher zu wenig, dass auch Eltern einen Übergang zu bewältigen haben, der für sie oftmals mit sehr viel Unsicherheiten, zum Teil mit Ängsten belegt ist. Hier haben die Kindertageseinrichtungen eine wichtige Funktion in der Zusammenarbeit mit den Eltern, nicht nur Erziehungspartnerschaft zu leben, sondern die Eltern auch ein Stück beim Übergang von der Bildungspartnerschaft mit der Kita zu einer neuen, weiterentwickelten Bildungspartner-

schaft mit der Grundschule und dem Hort zu begleiten. Diese beiden wichtigen Transitionsleistungen sind beim Übergang in die Grundschule zu berücksichtigen.

Ein weiterer Aspekt ist die **partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen den Kindertageseinrichtungen und den Schulen**. Hier wird seitens der Praxis vehement beklagt, dass die Schulen die in der Kita erworbenen Kompetenzen der Kinder nicht aufgreifen und nicht weiterführen (können). Dadurch entstehen Fragen in der Praxis der Kitas, was ihre Arbeit nützt, wenn die Schule nicht in der Lage ist, an den Entwicklungen der Kinder angemessen anzuknüpfen. Diese Fragen ergeben sich aus der bislang mehr oder weniger isolierten Arbeit beider Bereiche. Es gab zu wenige Begegnungen zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Auf der Basis des Programms zur frühkindlichen Bildung muss die partnerschaftliche Zusammenarbeit wachsen und sich entwickeln. Das ist eine Notwendigkeit, die die Praxis erkannt hat. Im Moment gibt es an dieser Stelle aber noch viele Unsicherheiten.

Das zweite Kapitel im Teil 3 „Kindertageseinrichtungen im Bildungssystem“ ist der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft gewidmet und der letzte Punkt bezieht sich auf Qualitätsentwicklung. Wir hatten uns als Bundesland an der nationalen Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder mit zwei Projekten beteiligt, im Projekt von Prof. Tietze und im Projekt zur Trägerqualität unter Leitung von Herrn Dr. Nagel. Die Ergebnisse der Projekte werden in den Prozess frühkindlicher Bildung eingebunden.

Das Bildungsprogramm ist 90 Seiten stark und so angelegt, dass es vielfältig ergänzt werden kann. Das ist die Herausforderung an die Praxis, dieses Programm weiter zu entwickeln. Insofern ist es kein abgeschlossener Prozess, der in der Praxis angekommen ist, sondern es wird auf vielfältige Weise von der Praxis fortzuschreiben sein.

3. Praxisimplementation und Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte zur Umsetzung des Bildungsprogramms in den Kindertageseinrichtungen

1. Phase: Mitte 2003 bis Mitte 2004

Die Projektgruppe hat von Beginn an den Entwicklungsprozess des Programms als einen dialogischen, diskursiven Prozess mit der Praxis angelegt. Wir haben noch in der Entwicklungsphase vier Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt auf der Grundlage einer Ausschreibung ausgewählt, die im Sinne von Entwicklungszentren fungiert haben. Die Projektgruppe hat in enger Kooperation mit den pädagogischen Fachkräften dieser Einrichtungen die Entstehung der einzelnen Programmteile erörtert. Parallel zu den Tageseinrichtungen wurde eine Expertengruppe aus verschiedenen Vertretern der Praxis, aus Vertretern von Ausbildungseinrichtungen, von Jugendämtern, den großen Verbänden, aus Kita-Leitungen gebildet, die ebenfalls an der Entstehung mitgewirkt hat.

Diese erste Phase der Entwicklung des Programms war also bereits gleichzeitig ein Teil der Praxisentwicklung. In den Beratungen sowohl mit den vier Kindertageseinrichtungen als auch mit der Expertengruppe haben in den einzelnen Feldern die Diskussionen zur Umsetzung bereits begonnen. Zu diesem Zeitpunkt lag das Bildungsprogramm noch

nicht vor, aber man hat sich mit der Programmatik in wesentlichen Teilen bereits auseinandersetzen können.

2004 wurde das Bildungsprogramm auf einer landesweiten Fachtagung präsentiert und erste Entwicklungsergebnisse der vier Konsultationseinrichtungen vorgestellt. Die Förderung und Begleitung weiterer Landesmodellprojekte durch das Landesjugendamt hat begonnen.

2. Phase: Mitte 2004 bis Mitte 2005

In einem fortgesetzten Landesmodellprojekt wurde ein zweiter Schritt gewagt und über die vier Konsultationseinrichtungen hinaus das Programm über die Qualifizierung von Multiplikatoren versucht umzusetzen. Nach einer Ausschreibung an interessierte Fachkräfte der Fortbildung, der Fachberatung, aber auch der Kita-Leitungen, haben wir aus einem Kreis von etwa 50 Personen, die sich dafür interessiert hatten, 20 ausgewählt, die sich innerhalb eines Jahres einer Qualifizierung zur Multiplikatorin für die Unterstützung der Praxisimplementation des Bildungsprogramms unterzogen haben. Jede dieser Multiplikatoren wurde verpflichtet, eine Kita mitzubringen. Das konnte die eigene Kita oder eine andere ausgewählte sein. Dadurch liefen insgesamt in 24 Kitas Entwicklungs- und Umsetzungsprozesse.

Die Qualifikation der Multiplikatoren war so angelegt, dass sie sich zu regelmäßigen Bildungswerkstätten mit der Projektgruppe trafen und in der Zwischenzeit in der jeweiligen Kindertageseinrichtung an einer Forschungsfrage arbeiteten. Jede dieser 20 Tageseinrichtungen hat an einer ganz bestimmten Forschungsfrage zur Umsetzung des Bildungsprogramms gearbeitet. Das waren zum Beispiel Fragen wie: „Wie entwickle ich Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern?“, „Wie komme ich zu einem weiterentwickelten Raumkonzept, das eine anregungsreiche Lernumgebung für Kinder bereithält?“, „Wie gestalte ich den eigenen Qualifizierungsprozess im pädagogischen Team?“ Die Arbeit an diesen Fragen wurde dokumentiert, so dass auch hier wieder wichtige Ergebnisse für die Praxis vorliegen. Die Tageseinrichtungen können auf diesem Weg auch darüber berichten, welche Erfahrungen sie bei der Arbeit mit diesen Fragen gemacht haben, welche Stolpersteine es gab, was gut gelungen ist und worauf man achten sollte, wenn man die Auseinandersetzung mit dem Bildungsprogramm wagt. In dieser Phase konnten wir also auf 20 Multiplikatoren und 24 Einrichtungen zurückgreifen, die sich schon intensiv mit der Frage der Umsetzung befasst haben.

Wir haben darauf gesetzt, dass die Multiplikatoren in ihren Arbeitszusammenhängen das Bildungsprogramm weiter multiplizieren. Sehr gut gelingt es dort, wo die Multiplikatorin bereits als Fachberaterin gearbeitet hat beziehungsweise als freiberufliche Fortbildnerin tätig ist. Es gelingt weniger gut in administrativen Verwaltungszusammenhängen, wo Kolleginnen aus der Bereichsleitung von kommunalen Trägern kommen. Das hängt damit zusammen, dass die Kolleginnen mit vielen anderen Aufgaben der Verwaltung befasst sind und zu wenig Zeit für die Multiplikation des Programms haben. Auch bei Multiplikatorinnen aus der Kitaleitung gelingt es nicht so gut, da dort offensichtlich nicht genügend Zeitreserven berücksichtigt worden sind.

Das Landesjugendamt hat Informationsveranstaltungen durchgeführt und regionale Arbeitskreise gebildet, um das Bildungsprogramm bekannt zu machen und einen ersten Erfahrungsaustausch zur schrittweisen Umsetzung in die Praxis zu ermöglichen.

Das Fortbildungsprogramm des Landesjugendamtes ist konzeptionell auf Themenangebote zum Bildungsprogramm ausgerichtet worden. Das Landesjugendamt konzipierte in der zweiten Phase den Grund- und Aufbaukurs zur Qualifizierung der Leitungskompetenz von Kindertageseinrichtungen neu im Hinblick auf die Umsetzung des Bildungsprogramms. Dieser Kurs erlebt eine rege Nachfrage. In einem 250-Stunden-Kurs qualifizieren wir Leiterinnen von Kitas. Diese Fortbildungsmaßnahmen werden auch in der dritten Phase fortgesetzt.

3. Phase: Mitte 2005 bis Ende 2005

Im Rahmen des Landesmodellprojekts wurde der Prozess fortgesetzt. Wir arbeiten weiter an der Qualifikation in den 24 Konsultationseinrichtungen. Wir wollen diese Kitas nicht nur schlechthin zu Konsultationseinrichtungen machen, sondern sie zu Kompetenzzentren frühkindlicher Bildung qualifizieren. Diese Einrichtungen sollen Entwicklungen fachlicher Art nicht nur an andere weitervermitteln, sondern es sollen Einrichtungen sein, in denen weitere Entwicklungsarbeit für die Praxis geleistet wird. Ziel ist die Schaffung eines Netzwerkes an Unterstützungssystemen für die Praxis.

Eine zweite Gruppe setzt sich aus Experten, ehemaligen Multiplikatoren und weiteren interessierten Fachkräften – aus Vertreterinnen und Vertretern von Verbänden der Jugendhilfe auf örtlicher Ebene – zusammen. Diese Gruppe befasst sich mit der Erarbeitung weiterführender Implementationsstrategien und wird Ende 2005 ein Positionspapier erstellen, das der Politik weitere Hinweise gibt, wie dieses Programm in Sachsen-Anhalt umgesetzt werden soll. Es enthält die Punkte, die im Beitrag von Frau Reichert-Garschhammer bereits erläutert wurden. Die Gruppe fordert deutlich ein, dass die Umsetzung nur dann möglich ist, wenn sich das Qualifikationsniveau der Erzieherinnen nachhaltig verbessert, wenn es bestimmte Fortbildungskonzepte gibt, die nicht nur einzelne Themen anbieten, sondern die im Sinne von Qualifikations- und Professionsentwicklung angelegt sind. Die Fortbildungsangebote müssen mehrere Angebote für Erzieherinnen besetzen, in denen die Erzieherinnen auch erkennen, dass frühe Bildung kein einmaliges Thema ist, sondern ein Prozess, auf den sie sich einlassen können und auch einlassen müssen, wenn sie eine höhere Professionalität erreichen wollen.

In diesem Papier wird außerdem die Frage der Vor- und Nachbereitungszeit nachdrücklich thematisiert. Sachsen-Anhalt hat keine Vor- und Nachbereitungszeit gesetzlich formuliert und die Träger sind im Moment an dieser Frage auf Grund fiskalischer Aspekte nicht interessiert.

Die materielle Ausstattung der Kitas ist ein weiterer Punkt in diesem Positionspapier. Hier unterstützen wir die Kitas durch Investitionen seit 1990 kontinuierlich. Es ist eine Menge positiv verändert worden. Allerdings gibt es eine Reihe von Kitas, deren baulicher Zustand und deren Ausstattung noch unbefriedigend sind. Das alles insgesamt miteinander für die Umsetzung des Bildungsprogramms zu verzahnen, wird eine weitere Herausforderung sein, auch für die investive Förderung.

Die weiterhin starke Nachfrage nach den Leitungskompetenzkursen zeigt uns, wie wichtig die Schlüsselstelle „Leitungsfachkraft“ ist und wie in Richtung Qualifikation der pädagogischen Leitungskräfte in der Praxis weitergedacht werden muss.

4. Pädagogische Professionalität

Vielerorts wird von der Dialektik zwischen dem Bild vom Kind und der führenden Rolle der Erzieherin gesprochen. Ich denke, das ist auch einer der Vorzüge des Bildungsprogramms in Sachsen-Anhalt. Die pädagogische Professionalität steht nicht für sich selbst, sondern sie steht im Interaktionskontext zwischen Kind – Erzieherin, Kind – Eltern, Erzieherin – Eltern. In diesen sozialen Interaktionen ordnet sich pädagogische Professionalität ein. **Abbildung 3** zeigt unser Verständnis von pädagogischer Professionalität in der Praxis.

Die pädagogische Professionalität setzt sich unserer Auffassung nach, so wie es auch im Bildungsprogramm angelegt ist, aus den drei wichtigen Ebenen „Professioneller Habitus“, „Professionelles Wissen“ und „Professionelle Kompetenz“ zusammen. Professioneller Habitus meint die Grundhaltung im erzieherischen Handeln. In der Übersicht sind nur einige ausgewählte Seiten dieser drei Ebenen festgehalten. Das ist natürlich weiter zu fassen. Das sind die Punkte, an denen die Praxis zurzeit intensiv arbeitet. Nach unserer Erfahrung ranken sich alle Fortbildungen und alle Fachberatungen um den Bereich des professionellen Wissens. Dort gibt es die meisten Angebote: „Was ist Weltwissen der Kinder?“, „Was ist Weltwissen der Erzieherinnen?“, „Wie kann ich entwicklungspsychologische oder neurobiologische Erkenntnisse erlangen?“ Auf diesen Gebieten wird sehr intensiv gearbeitet. Die Praxis meint, den professionellen Habitus habe sie schon. Wenn man aber mit Erzieherinnen ins Gespräch kommt, ist gerade das der größte Knackpunkt.

Ein Beispiel ist mir gerade in den letzten Tagen begegnet. Erzieherinnen berichteten stolz, sie hätten bis abends um 22 Uhr die Räume umgestaltet und alle Materialien heraus genommen, die die Kinder nicht mehr brauchen. Sie hätten die Bilder von den Wänden entfernt und meinten nun, diesen Raum als eine anregungsreiche Lernumgebung gestaltet zu haben. Ein Kommentar erübrigt sich wohl.

Es wird damit schon deutlich, dass die Grundhaltung, das Verständnis von dem, was elementare Bildung von Anfang an meint, längst nicht angekommen ist. Die Haltung ist immer noch, etwas **für** Kinder oder **für** Eltern anbieten und tun zu wollen und nicht, **mit** Kindern und **mit** Eltern etwas zu tun und auch zu entwickeln, sich auf etwas noch Unklares einlassen zu können und auf etwas Ungewisses gespannt zu sein. Das fällt Erzieherinnen in der Praxis sehr schwer. Der Bereich der professionellen Kompetenz hängt damit eng zusammen. Es bedarf dringend der Entwicklung von Kompetenzen zur Zusammenarbeit mit Eltern und mit pädagogischen Partnern in der Grundschule oder mit anderen Partnern in der Jugendhilfe. Das Spannungsverhältnis der sprachlichen Kommunikation und Interaktion mit Kindern ist ebenso schwierig wie den Sprung zur sprachlichen Kommunikation und Interaktion mit Erwachsenen zu schaffen.

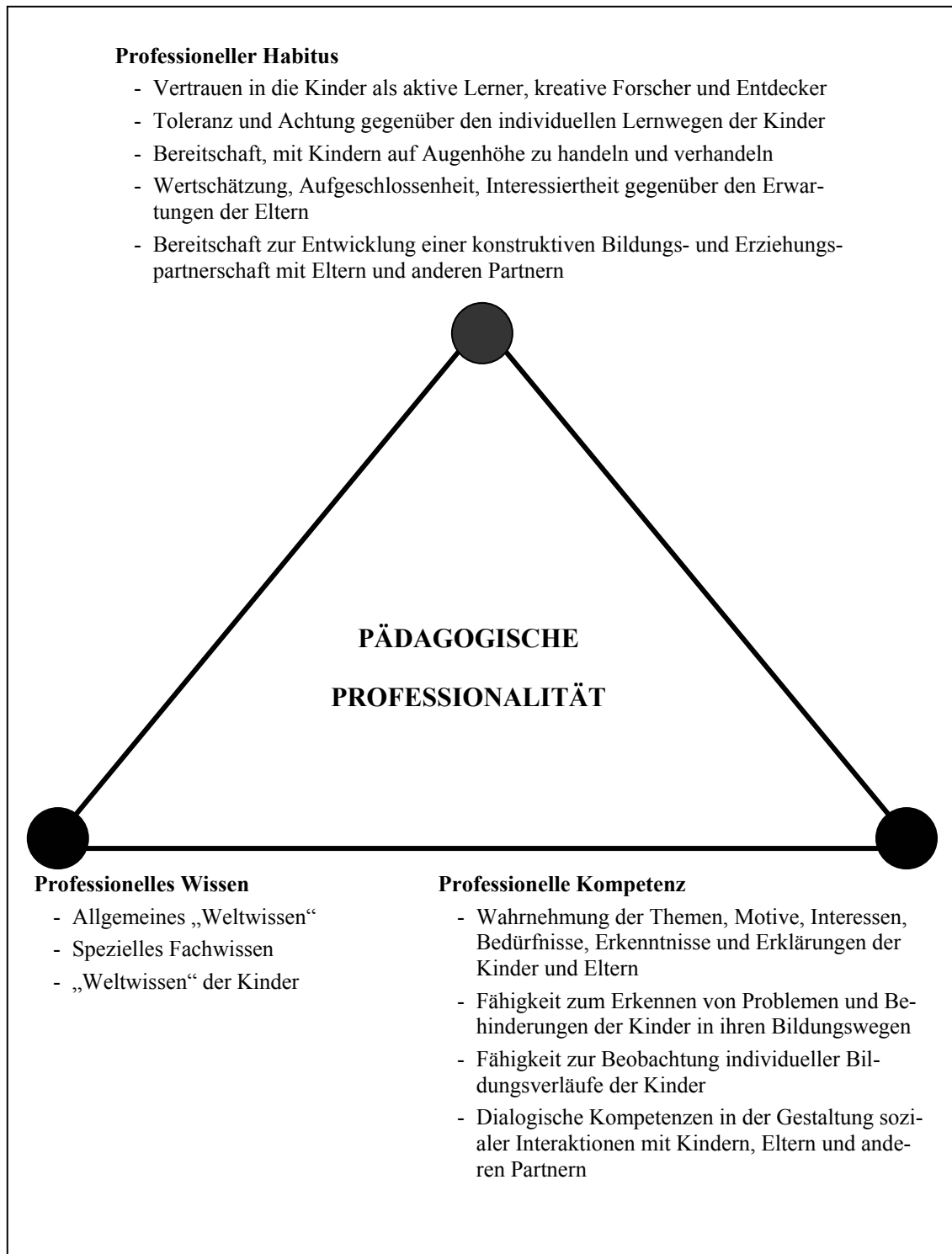


Abbildung 3

© Dr. Gudrun von Hoven

An diesem Bild der pädagogischen Professionalität wollen wir intensiv arbeiten, darauf wollen wir die Fortbildungsangebote ausrichten, dazu werden wir begleitende Materialien entwickeln. Mit der Projektgruppe arbeiten wir an einem **Internetportal**, um einen

landesweiten Fachdiskurs zu entwickeln, in dem die Praxis ihre Meinungen und Fragen artikulieren kann, in dem sie Antworten und Hinweise zu Angeboten, zu fachlicher Beratung, zu Fortbildungen und Fachtagungen usw. findet. Wir arbeiten zurzeit mit der Projektgruppe an einem **Elternflyer**. Zwei Flyer haben wir bereits zur Bildungsqualität in den Kindertageseinrichtungen herausgegeben. Das wollen wir nun speziell für die Eltern thematisieren, weil wir festgestellt haben, dass es auf diesem Gebiet einen großen Informationsbedarf bei den Eltern gibt. Die Einrichtungen sind bisher nicht ausreichend in der Lage, die Eltern umfassend zu informieren und mit ihnen darüber zu diskutieren.

In ersten Fortbildungsveranstaltungen haben wir Informationen zum Bildungsprogramm gegeben. Wir haben erste Arbeitskreise eingerichtet, die von den Kollegen der Fachberatungen geleitet werden. Wir haben aber auch die Anforderungen aus der Praxis wahrgenommen, dass es nicht ausreicht, nur die Einrichtungsleitungen zu informieren und zu schulen. Die Weitergabe der neuen Erkenntnisse an die Teams funktioniert oft nicht in genügendem Maße. Daher wurde von den Trägern zunehmend der Wunsch nach **Teamberatungen** vor Ort an uns herangetragen. Damit haben wir bereits punktuell begonnen, werden das aber im nächsten Jahr konzeptionell fundieren.

Einen hohen Bedarf können wir auch im Bereich der **Qualifizierung von Trägern** konstatieren. Ohne die Träger ist die Umsetzung des Programms nicht möglich. Wenn die Träger nicht erkennen, dass sie eine wichtige Aufgabe dabei zu übernehmen haben, wird der Prozess durch die Einrichtungsleitung und das Team nicht ausreichend geführt werden können.

Im September 2004 wurde eine **Bildungsvereinbarung** zwischen dem Ministerium für Gesundheit und Soziales und dem Kultusministerium gemeinsam mit den kommunalen Spitzenverbänden, der LIGA der Freien Wohlfahrtspflege und den Evangelischen Kirchen sowie der Katholischen Kirche abgeschlossen. Mit dieser Bildungsvereinbarung verpflichten sich die Trägervertreter gemeinsam auf dieses Programm als einen fachlichen Orientierungsrahmen für die konzeptionelle pädagogische Arbeit und für die Selbstevaluation in den Kindertageseinrichtungen unter Beachtung der Vielfalt und eigener Gestaltungsräume. Im Rahmen des Kinder- und Jugendberichtes der Landesregierung, so die Vertragspartner, soll eine Evaluation zur Umsetzung des Bildungsprogramms erfolgen. Ein erster Bericht dazu wird 2007 erwartet.

Abschlusspodium: Was brauchen die beteiligten Professionen voneinander?

Moderation:

BARBARA BÜTOW

*Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie
und -psychotherapie, Universitätsklinikum Ulm*

Gesprächspartner:

DR. SIEGFRIED HALLER

Leiter des Jugendamtes der Stadt Leipzig,

ROSWITHA BIERMANN

*Fachberaterin, Abteilung Aufsicht über Tageseinrichtungen, Landschaftsverband
Rheinland, Köln*

DORIS BENEKE

*Referentin für Kindertageseinrichtungen, Tagespflege und Bildung in der Jugendhilfe
beim Diakonischen Werk der Evangelischen Kirche Deutschlands (EKD), Berlin,*

EVA REICHERT-GARSCHHAMMER

Abteilungsleiterin im Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP), München,

DR. GUDRUN VON HOVEN

*Leiterin des Referates Kindertageseinrichtungen, Landesjugendamt Sachsen-Anhalt,
Halle/Saale*

Barbara Bütow: Diese Tagung hat sich unter der Überschrift „Ja mach nur einen Plan...“ vor allem mit zwei Aspekten beschäftigt: einmal mit der Fragestellung nach dem neuen Bild vom Kind und zweitens mit der Umsetzung der neuen Philosophie in die Praxis.

Gemeinsam mit den Experten auf dem Podium können wir noch einmal darüber diskutieren, wie wir es schaffen, das neue Bild vom Kind umzusetzen und die dringend notwendige Reform im Elementarbereich unter den Bedingungen der Praxis – Willkür der Kommunen, Absenkung der Standards usw. – zu realisieren.

Zunächst möchte ich in der Diskussion kurz auf das neue Bild vom Kind eingehen. Stellen Sie sich bitte folgende Situation vor: Ich bin frischgebackene Großmutter und überlege, wie ich mir das neue Bild vom Kind vorzustellen habe. Ich treffe auf dem Weg zum Supermarkt zufällig Frau Biermann, die, wie ich weiß, Fachberaterin in der Abteilung Aufsicht über Kindertageseinrichtungen ist und darum Bescheid wissen muss. Ich frage sie also: „Wie sieht das neue Bild vom Kind aus und was muss ich anders machen als früher?“

Roswitha Biermann: Ich würde einfach antworten: Schauen Sie sich Ihr Enkelkind an. Welchen Eindruck haben Sie von Ihrem Enkelkind? Wie wirkt es auf Sie? Was kann es schon? Wo hat es seinen besonderen Ehrgeiz? Was macht es besonders gern? Wohin

gehen Sie mit dem Kind? Woran haben Sie miteinander Spaß? Sie begleiten Ihr Enkelkind bei der Erforschung der Welt – eventuell Ihres Gartens – dorthin, worauf es neugierig ist. Es ist ein erster Ansatz, das Kind gehen, klettern, kriechen zu lassen, wohin es will, und es dabei zu beobachten und zu begleiten.

Barbara Bütow: Vielen Dank für die Anregung. Ich treffe nun auf den Jugendamtsleiter Herrn Haller, der mir vielleicht auch etwas dazu sagen kann.

Dr. Siegfried Haller: Über dieses Thema habe ich schon viel nachgedacht. Ich möchte Ihnen zwei Formulierungen anbieten. Die eine stammt von Maria Montessori, der berühmten italienischen Kinderärztin und Reformpädagogin, und heißt schlicht: „Hilf mir, es selbst zu tun.“ Der Satz ist hochmodern und bringt das Thema frühkindliche Bildung auf eine wertschöpfende Art genau auf den Punkt. Die Aufgabe der Umgebung ist es nicht, das Kind zu formen, sondern ihm zu erlauben, sich zu offenbaren. Er ist nicht nur pädagogische Vergangenheit und Geschichte, sondern trägt auch pädagogische Zukunft. Der zweite Satz ist von Truman Capote: „Die Erwachsenen wollen immer nur unser Bestes. Sie kriegen es aber nicht.“

Barbara Bütow: Das hat mir sehr geholfen, vielen Dank. Frau Beneke, verantwortlich für Kindertageseinrichtungen, Tagespflege und Bildung beim Diakonischen Werk, hat sicher auch noch einen guten Tipp.

Doris Beneke: Ich würde mich gern auf einen Punkt beziehen, über den wir gestern lange und intensiv in unserer Arbeitsgruppe diskutiert und gerungen haben. Wir sind zu dem Fazit gekommen, dass die Beschreibungen vom neuen Bild vom Kind bisher in den Einrichtungen nicht angekommen sind. Es ist weniger eine Frage der theoretischen Weitervermittlung, sondern eine Frage von Haltungen, die hier zu entwickeln sind. Das bedarf intensiver Begleitprozesse. Ob die hier vorgestellten Prozesse dazu führen und ob sie ausreichend sind, bezweifle ich nach den Diskussionen hier zunehmend. Der Dreh- und Angelpunkt wird sein, dieses in jeder Einrichtung immer wieder neu zu bestimmen, zu entwickeln und zu diskutieren, und zwar vor dem Hintergrund der konkreten Kinder und Familien.

Barbara Bütow: Vielen Dank. Frau Reichert-Garschhammer, können Sie mir auch noch einen Rat geben?

Eva Reichert-Garschhammer: Ich würde die Großmutter fragen, wie sie dem Kind begegnet, welches Bild vom Kind sie dabei hat. Handelt und entscheidet sie bei diesen Begegnungen mehr für das Kind, weil es so viele Dinge noch nicht kann und versteht, oder handelt sie mehr mit dem Kind und setzt an dem an, was das Kind schon kann und weiß? Hört sie dem Kind zu, was es zu sagen hat? Nimmt sie das Kind in seinen Äußerungen und Handlungen ernst? Wenn es ihr gelingt, dem Kind aufmerksam zuzuhören, mehr darauf zu schauen, wie kompetent das Kind bereits mit vielen Dingen im alltäglichen Leben umgehen kann, und dem Kind mehr zuzutrauen, so schafft dies ganz neue Begegnungsformen mit dem Kind. Sie wird zugleich viele neue und ganz unerwartete Seiten bei ihrem Enkelkind erkennen und entdecken.

Barbara Bütow: Abschließend wende ich mich an Frau Dr. von Hoven.

Dr. Gudrun von Hoven: Ich möchte Ihnen einen ganz praktischen Tipp geben. Angenommen, Ihr Enkelkind spricht schon. Suchen Sie sich einmal Fotos aus Ihrer Kindheit heraus und betrachten Sie die gemeinsam mit Ihrem Enkel. Sprechen Sie darüber. Machen Sie eine eigene Reise zurück in Ihre Kindheit und Sie werden feststellen, welche Fragen Ihr Enkelkind an Sie und Ihre Kindheit hat.

Barbara Bütow: Vielen Dank für die wertvollen Hinweise.

Bevor wir in die „Mühen der Ebene“ einsteigen, möchte ich Ihnen ein Beispiel aus einer anderen Kultur vorstellen:

Irenäus Eibl-Eibesfeldt, Verhaltensforscher am Max-Planck-Institut für Völkerkunde, beschreibt folgende Situation zwischen einer Eipo-Mutter in West-Neuguinea und ihren beiden kleinen Kindern, einem Jungen und einem Mädchen. Der Junge isst ein Tarostück, das Mädchen greift danach, woraufhin beide zu schreien anfangen. Die Mutter kommt herbei und der Junge reicht ihr von sich aus das Tarostück, sie bricht es in zwei Teile und gibt beide dem Jungen zurück. Er bemerkt erstaunt, dass er jetzt zwei Stücke hat, und nachdem er beide einen Moment lang betrachtet hat, gibt er eines seiner Schwester.

Dieses Beispiel finde ich faszinierend, weil es widerspiegelt, was vorhin gesagt wurde: das Kind beobachten und ihm bei den Dingen, die es noch nicht kann, Unterstützung geben. Wahrscheinlich wusste der kleine Junge noch nicht, dass man ein Stück teilen kann und wie man das tut. Das hat die Mutter ihm gezeigt und ihm dann aber die Erlaubnis gegeben, etwas daraus zu machen.

Das hört sich gut an und das lässt sich mit einfachen Mitteln realisieren. Kommen wir aber nun zu dem Bereich, der uns alle wahrscheinlich am meisten beschäftigt. Wie schaffen Sie die Umsetzung dessen, was hier gefordert wird? Zunächst möchte ich dazu gern Ihre Fragen aus dem Plenum aufnehmen, auch unter dem Aspekt der beiden letzten Vorträge.

Roswitha Biermann: Ich möchte eine Frage an Frau Reichert-Garschhammer richten. Ihr Vortrag zeigte, wie umfassend Bayern den Bildungs- und Erziehungsplan entwickelt hat. Ein wichtiger Punkt zog sich durch alle Diskussionen während der Tagung, das ist die Haltung der Pädagogen gegenüber dem Kind. Es geht nicht ausschließlich um das neue Bild vom Kind, sondern eigentlich geht es um eine pädagogische Haltung. Inwiefern konnten Sie in Ihren Projekten vor Ort eine Änderung der Haltung der pädagogischen Mitarbeiterinnen dem Kind gegenüber beobachten? Fließt die Frage nach der pädagogischen Haltung in den Bildungsplan ein und wenn ja, wo?

Eva Reichert-Garschhammer: Unter den Modelleinrichtungen gab es viele Einrichtungen, die sich durch eine qualitativ gute und sehr innovative Bildungspraxis auszeichnen. Diese Tendenz war schon erkennbar an den vielen Selbstmeldern, die sich unter anderem auch deswegen gemeldet hatten, weil sie immer schon anders gearbeitet haben als viele Einrichtungen in ihrer Umgebung. Reflexion und Veränderung pädagogischer Grundhaltungen im Sinne des Bildungsplans war für diese Einrichtungen kein vordergründiges Thema mehr. Generell ist zu bedenken, dass die Abfrage von Haltungen per

Fragebogen ein schwieriges Unterfangen ist und ein heikles Terrain betritt. Unser Versuch, mit Blick auf die Planumsetzung die „Veränderungsbereitschaft“ bei den Fachkräften zu erfragen, kam als „Psychofrage“ teils sehr negativ an. Die Erprobungsphase, deren Focus auf der Optimierung des Bildungsplans und dem Erfassen erster Umsetzungserfahrungen lag, war viel zu kurz, um in das Thema „pädagogische Haltungen“ mehr einzusteigen. Dazu hätte es viel mehr Dialogmöglichkeiten und Einrichtungsbesuche geben müssen.

Auf Wunsch der Modelleinrichtungen finden sich allerdings im fortgeschriebenen Bayerischen Bildungsplan wesentlich mehr Ausführungen zum Thema „Haltungen“ als im Erprobungsentwurf. Beispiele hierfür sind im Teil 1 das „Demokratieprinzip (Kindern mit Wertschätzung und einer kompetenzorientierten Grundhaltung begegnen) und im Teil 2 die Kapitel über „Partizipation“ (dialogorientierte Grundhaltung), „Kinder mit verschiedenem kulturellen Hintergrund – interkulturelle Erziehung (kulturell ausgeschlossene pädagogische Grundhaltung, vorurteilsbewusste Pädagogik), „Mädchen und Jungen – Geschlechtersensible Erziehung“ (geschlechterbewusste pädagogische Grundhaltung). Alle themenbezogene Bildungsbereiche enthalten nun den Punkt „Die Atmosphäre“, bei dem viel zu Haltungen geschrieben steht und der konkretisiert, was „Wertschätzung“ gegenüber dem Kind heißt (zum Beispiel „Emotionalität, soziale Beziehungen, Konflikte“ – Atmosphäre der wechselseitigen Anerkennung).

Einen Handlungsbedarf sehe ich für Bayern, das Thema „pädagogische Haltungen gegenüber dem Kind“ im Rahmen der Fortbildung verstärkt aufzugreifen und gemeinsam zu reflektieren und hierfür geeignete Wege zu finden. So weit wie Sachsen-Anhalt sind wir hier noch nicht gediehen. Wir haben jetzt erst einmal einen Plan, der eine solide Grundlage schafft, auf den Weg gebracht. Er wird soeben erst landesweit eingeführt, so dass seine Umsetzung erst jetzt so richtig beginnt.

Barbara Bütow: Haltung wird nicht verändert, indem man vorschreibt, nun anders auf ein Kind zu schauen, sondern vor allem durch Wissen und Erfahrungen. Meine Kollegin führt Fortbildungen mit Erzieherinnen zum neuen Bildungsplan in Sachsen durch. Sie hat mir neulich begeistert berichtet, dass manche Erzieherinnen inzwischen ganz anders über die Kinder sprechen. Die Haltung kann sich ändern, wenn ich mehr über die Bedürfnisse von Kindern weiß.

Eva Reichert-Garschhammer: Im Schleswig-Holsteiner Modellvorhaben „Demokratie in der Kinderstube – Partizipation in Kindertagesstätten“ hatten sieben Modelleinrichtungen unter wissenschaftlicher Begleitung den Auftrag, den Partizipationsgedanken in das Bildungs- und Einrichtungsgeschehen zu implementieren. Es gab zunächst auch viele Bedenken, Vorbehalte und Ängste, mit denen sich die Einrichtungsteams auseinander setzen mussten. Als sie jedoch mit der Planung und Durchführung der ersten Kinderkonferenzen in dieses Thema konkret einstiegen, kam der Prozess automatisch in Gang, dass sich Haltungen gegenüber den Kindern veränderten. Um ein Bewusstsein für diese Veränderungsprozesse zu bekommen, wurde in diesem Modellprojekt sehr viel videographiert. Im Team wurden die Videoaufzeichnungen und gemachten Erfahrungen gemeinsam reflektiert und immer wieder zum Gesprächsgegenstand gemacht. Dadurch, dass sich die Teams auf den Weg machten, den anspruchsvollen Prozess der Entwicklung einer Partizipationskultur in ihrer Einrichtung ernsthaft anzuge-

hen, veränderten sich zugleich die Sichtweise des Kindes und dadurch die pädagogischen Haltungen. Sie erkannten mehr denn je, was Kinder schon alles können und welche Perspektivenvielfalt und welchen Ideenreichtum sie einbringen, wenn sie an Entscheidungsprozessen ernsthaft beteiligt werden. Haltungsveränderungen und Implementierungsprozesse gehen daher Hand in Hand.

Dietmar Fehlhaber, *Fachberater, Kontakt- und Beratungsstelle der Kinderladen-Initiative Hannover e.V.*: Im Bereich der Elterninitiativen wird die Partizipation als eine Grundidee der Kinderläden schon lange praktiziert. Für Erziehungspartnerschaft wird bei uns eher der Begriff gemeinsamer Erziehung verwandt, der verdeutlicht, dass Familien und Institution eine gemeinsame Aufgabe haben, in deren Mittelpunkt das einzelne Kind steht. Erzieherinnen und Eltern obliegt die Verbindung der kindlichen Sozialisationsfelder Familie und Kindertagesstätte. Gleichwohl sind Eltern Mitglied im Trägerverein und somit für den gesamten Betrieb zuständig und verantwortlich.

Über die BAGE (Bundesarbeitsgemeinschaft der Elterninitiativen e.V.), dem Bundesverband der Kinderläden und Elterninitiativen, wissen wir, dass es in Bayern sehr viele Elterninitiativen gibt. Frau Reichert-Garschhammer, wurden bei den Befragungen auch Elterninitiativen einbezogen? Es wäre interessant zu erfahren, zu welchen Forschungsergebnissen Sie gekommen sind.

Eva Reichert-Garschhammer: Unter den 104 bayerischen Modelleinrichtungen, die den Bildungsplan erprobt haben, gab es nur ein bis zwei Elterninitiativen. Da es so wenige waren, geben unsere Befragungen keinerlei Aufschluss darüber, ob die Umsetzungserfahrungen – gerade mit Blick auf die Partnerschaft mit und die Partizipation von Eltern – in Elterninitiativen andere waren als in Kindertageseinrichtungen unter kommunaler, konfessioneller oder sonstiger freier Trägerschaft.

Gabi Helms, *Fachberaterin, Verbund Bremer Kindergruppen*: Aus Bayern wurde von den Schwierigkeiten mit dem zeitlichen Rahmen berichtet. Sie sprachen von „angemessener Zeit“. Was bedeutet „angemessene Zeit“? Welche Zeit steht für die Umsetzung des Bildungsplanes zur Verfügung und welche Zeit brauchen Sie eigentlich?

Eva Reichert-Garschhammer: Im „alten“ Bayerischen Kindergartengesetz war nur geregelt, dass Träger ihrem Personal bis zu acht Stunden Verfügungszeit pro Woche gewähren können. Das neue Bayerische Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz enthält keine Regelung mehr zur Verfügungszeit. Ministerielle Verlautbarungen weisen darauf hin, dass im neuen kindbezogenen Fördersystem, das derzeit in Bayern eingeführt wird, im so genannten Basiswert etwa 5,6 Verfügungsstunden pro Woche einberechnet seien. Im Rahmen des Gesetzgebungsverfahrens war die Verfügungszeit ein zentrales Thema. Mehrheitlich wurde ein Kontingent von 5,6 Wochenstunden als für zu wenig erachtet. 20-25 Prozent der Arbeitszeit als Verfügungszeit zu gewähren – dies ist eine Größenordnung, die meiner Wahrnehmung nach in der aktuellen Fachdiskussion, insbesondere auch in den Berufsverbänden, sehr häufig kursiert. Dieser Wert ist nicht unrealistisch.

Dass Verfügungszeiten für pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen nicht oder nicht dezidiert landesrechtlich geregelt werden, hat seinen Grund im so genannten Konnexitätsprinzip, das mittlerweile in allen Ländern gilt. Wenn ein Land etwas zu re-

geln beabsichtigt, was es bis dato nicht oder nicht in dieser Konkretisierung reguliert hat, dann fordern die Kommunen für diesen Mehraufwand mehr Geld im Rahmen des kommunalen Finanzausgleichs. Dieses Prinzip schafft viele Blockaden bei der Weiterentwicklung des Systems der Kindertageseinrichtungen, weil auch die Länder knapp bei Kasse sind. Diese Problematik ist groß und bisher ungelöst. Die Länder setzen derzeit nur auf die demographische Entwicklung und den Erhalt frei werdender Mittel im Kindertagesstättenbereich infolge des Geburtenrückgangs; diese Mittel können sodann in strukturelle Qualitätsverbesserungen investiert werden.

Doris Beneke: Wir haben im Moment zwei sehr konträre Entwicklungen. Es gibt in allen Bundesländern die Bildungspläne und in vielen Bundesländern Entwicklungen im Bereich der Finanzierungssysteme. Aus meiner Sicht passen sie überhaupt nicht zueinander. Die Entwicklung der Finanzierungssysteme ist meines Erachtens an dieser Stelle nicht förderlich, wenn nicht gar hinderlich für die Arbeit mit Bildungsplänen. Wenn wir dazu noch die Frage der Wirkungsmessung stellen, müssen wir viel stärker unseren Blick auf den vorhandenen Input richten. Das bedeutet, unter der Perspektive der Zeitressourcen auch Personalressourcen einzubeziehen und die Finanzierung dafür zur Verfügung zu stellen. Wenn ein Land die Arbeit mit dem Bildungsplan will, muss es das auch finanzieren. Sich auf das Konnexitätsprinzip zurückzuziehen und die Finanzierung zu verweigern, ist nicht hinnehmbar. An dieser Stelle wird sich sehr schnell zeigen, ob es überhaupt zu einer weitergehenden Arbeit mit Bildungsplänen kommt. Ich habe den Eindruck, im Moment laufen die Rahmenbedingungen genau in die andere Richtung. Wir sollten aufpassen, dass wir die Einrichtungen nicht „gegen die Wand fahren“. Die Arbeit mit den Bildungsplänen hat eindeutig an dieser Stelle ihre Grenzen, nicht nur am Problem der Professionalisierung und Qualifizierung.

Dietmar Fehlhaber: Niedersachsen hat einen Bildungsplan, der Orientierungsplan heißt. Dieser ist vor einem Jahr von den freien Wohlfahrtsverbänden, von den beiden Kirchen als Vereinbarung sowie von der Landesarbeitsgemeinschaft der Elterninitiativen Niedersachsen/Bremen e.V. (IaGE e.V.) unterschrieben und von den kommunalen Spitzenverbänden akzeptiert worden. Dieser ist von Fachkräften aus der Praxis entwickelt sowie geschrieben und zum Korrekturlesen an alle Kindertagesstätten gesandt worden. Damit hatte jede Kita die Möglichkeit der Mitgestaltung. Identifikation und ein großer Konsens sind das Ergebnis. Form und Inhalt kommen in der Praxis sehr gut an, weil sie verständlich, übersichtlich und kurz ist und die Erzieherinnen dort abholt, wo sie stehen. Sie finden sich an vielen Stellen wieder, sicher nicht an allen, aber es ist ein leichter Einstieg in die praktische Arbeit damit gegeben.

Im niedersächsischen Bildungsplan ist vereinbart, dass das Kindertagesstättengesetz und die Durchführungsverordnung auf dem Stand von 2004, als der Bildungsplan verabschiedet wurde, bestehen bleiben. Die jetzige Landesregierung ändert die Durchführungsverordnung. Das hat dazu geführt, dass die Landesarbeitsgemeinschaft der Wohlfahrtsverbände in Niedersachsen und die Landesarbeitsgemeinschaft der Elterninitiativen als unser Dachverband bei der Kitamesse aus dem „Markt der Möglichkeiten“ gestern bei allen Referaten und allen Moderationsaufgaben ausgestiegen sind, so dass aus der Kitamesse nur noch eine Fachtagung wurde. Das hat recht viel Aufsehen erzeugt, zumal die Besucher gestern früh noch von den Landesarbeitsgemeinschaften mit Informationsmaterial begrüßt worden sind.

Gibt es Untersuchungen oder Erfahrungen, wie die Umsetzung und Anwendung der Bildungspläne in anderen Bundesländern aussehen? Ich beziehe mich auf den ersten Punkt im Tagungsprogramm: Wir wollen darüber diskutieren, ob derzeit die strukturellen Rahmenbedingungen für die Umsetzung von Bildungsprogrammen überhaupt gegeben sind. Wir haben jedoch nicht nur darüber zu diskutieren, ob sie gegeben sind, sondern ob es Tendenzen gibt, wie Frau Beneke gerade erläutert hat, dass die Rahmenbedingungen gegenläufig abgebaut werden und wir ein wenig im pädagogischen Elfenbeinturm sitzen.

Meine zweite Frage ist: Wie schätzen Sie die Kommunalisierung ein? In meiner Tätigkeit berate ich Elterninitiativen auch in Kommunen mit weniger als 10 000 Einwohnern. Dort gibt es keinen zuständigen Sachbearbeiter. Das erledigt nebenbei zum Beispiel der Kämmerer. Soll die Verantwortung für die Umsetzung der Bildungsprogramme dorthin gegeben werden?

Drittens: Könnte man sich bei der Frage nach der notwendigen Verfügungszeit auch an der Grundschule orientieren, wenn Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen sein sollen?

Dr. Siegfried Haller: Ich will versuchen, das aus meiner Wahrnehmung skizzenartig zu beantworten. Ich leite das Jugendamt der Stadt Leipzig und vertrete den sächsischen Städte- und Gemeindetag im Landesjugendhilfeausschuss und leite dort den Grundsatzausschuss.

Die rechtliche Rahmgebung durch Bundes- und Landesrecht ist für Bildungspläne förderlich. Das Problem ist, dass diese einseitig ohne eine entsprechende Finanzierungskonzeption erarbeitet wurden. Inhalt und Geld gehen bei diesem Thema in keiner Weise zusammen. Ich kenne kein Bundesland, das die wenigen Standards, die es zum Personalschlüssel, zur Fachberatung und zu den Rahmenbedingungen noch gibt, aufgrund der Bildungsdebatte im elementarpädagogischen Bereich nachjustiert hat. Daran können Sie erkennen, wie weit Anspruch und Wirklichkeit auseinander liegen.

Rechtlich ist es völlig unstrittig, dass das Bundesrecht das Leistungsfeld Kindertagesstätten regelt. Landesrecht bricht niemals Bundesrecht. Das Leistungsfeld der Kindertagesstätten inklusive der Horte liegt nicht im Schulbereich. Das heißt, die Länder können diesen Bereich inhaltlich nicht regeln. Dies ist eine Aufgabe der örtlichen, kommunalen Jugendhilfe. Es sei denn, damit kommen wir zur Konnexität, sie finanzieren das, was sie wollen, aus. (Konnexität bedeutet, dass die übergeordnete Ebene der untergeordneten Ebene nur dann neue Aufgaben zuweisen kann, wenn sie die Finanzierung übernimmt.) Das wollen sie aber nicht. Manche können es nicht, weil sie das Geld nicht haben. Das hängt mit der kommunalen und Länderfinanzdebatte zusammen. Aber rechtlich ist es eindeutig. Das, was wir heute diskutieren, ist eine Sache der Kinder- und Jugendhilfe. Es ist völlig sekundär, wie es organisiert ist, wie Herr Diskowski gestern gut vorgetragen hat. Wir bewegen uns im Kita-Bereich in der Kinder- und Jugendhilfe, das heißt im kommunalen Gestaltungskontext.

Im § 22a SGB VIII, Förderung in Tageseinrichtungen, ist der Auftrag für den Träger der öffentlichen Jugendhilfe definiert. Es liegt in seiner Verantwortung, dafür zu sorgen,

dass die Förderung für Tageseinrichtungen realisiert wird. Im Absatz 5 ist nachzulesen, er hat auch dafür zu sorgen, dass es bei den anderen Trägern passiert. Wer ist denn der Träger der öffentlichen Jugendhilfe? Auch das ist eindeutig gesetzlich geregelt: Es ist die Verwaltung des Jugendamtes und der Jugendhilfeausschuss beziehungsweise die Gebietskörperschaft, der Stadtrat und der Oberbürgermeister.

Wir bewegen uns im kommunalen Kontext nach §§ 79 und 80 SGB VIII (Gesamtverantwortung inklusive der Planungsverantwortung) für den Leistungsbereich Kindertagesstätten. Wir stehen hierbei am Anfang, aber der Gesetzgeber hat uns einen eindeutigen Auftrag gegeben, den ich für richtig halte, auch deshalb, weil es den besten Einstieg in die Frage bietet, ob man vor Ort Bildungspolitik machen kann. Im Schulbereich kann man es nicht. Dort gibt es eine äußere und eine innere Schulaufsicht und die Kommunen haben bei der inneren Schulaufsicht nicht mitzureden, mit der Konsequenz, dass Schulen Hüllen sind, die vor Ort geplant werden, aber das, was darin passiert, wird an anderer Stelle entschieden.

Genau das ist im Kindertagesstättenbereich anders. Die Gebietskörperschaft ist für die äußere und innere Aufsicht in diesem Bereich mit allen Konsequenzen zuständig. Das hat vor allem zur Folge, dass wir keine einheitliche Kita-Landschaft haben, sondern eine sehr bunte. Wie das einmal aussehen kann, ist in §§ 11-14 SGB VIII (Kinder- und Jugendförderung) nachzulesen. Das gilt ebenso für die Kindertagesstätten.

Das ist zu verstehen, wenn man in die Rechtssystematik schaut. Politisch wird es bisher nicht diskutiert. Die Länder verhalten sich so, als hätten sie hier eine Möglichkeit des inhaltlichen Gesetzesvorbehaltes. Die haben sie aber nicht. Wie geht nun ein Land vor, wenn es der an sich richtigen Überzeugung ist, es muss im Kita-Bereich etwas passieren? Sie schreiben solche kryptischen Formulierungen in die Programme wie „man sollte“, „man könnte“, „man will“, „Leitfaden“, „Ausführung vor Ort“ usw. Immer dann, wenn es konkret wird, wenn es um das „Wie“ geht, sind wir im Bereich der Konnexität und des Grundgesetzes. Und wenn dort nur eine Forderung steht – in Sachsen wurde das von der Staatskanzlei geprüft –, sagen wir als Kommunen: Wir erfüllen diese Forderung, wenn sie finanziert wird. Das ist die Diskussion, in der wir uns befinden. Inhalt und Finanzierungssystematik laufen völlig parallel und werden nur bedingt miteinander in Zusammenhang gebracht – und das vor dem Hintergrund, dass die Standards abgesenkt werden, auch auf Druck der Kommunen, um mehr Flexibilität zu bekommen, weil die Gelder fehlen.

Zur Finanzierung gibt es nur Folgendes zu sagen: Alle Länder kennen Mischfinanzierungen bei den Kita-Kosten. Die Eltern, der Träger und das Land werden beteiligt. Die Kommunen haben eine so genannte Fehlbedarfsfinanzierung zu leisten. Das ist das Fatale für die Kommunen. Das beginnt bei dem Kind, dessen Eltern aus wirtschaftlichen Gründen keinen Beitrag bezahlen können und das hört dort auf, wo ein Land seine Finanzierung umstellt. Die Kommune hat hier keine Gestaltungsmöglichkeiten, sondern sie hat den verbleibenden, nicht gedeckten Rest zu finanzieren.

Die Stadt Leipzig hat etwa 110 Millionen Euro Ausgaben im Kita-Bereich, das ist der zweitgrößte Einzelposten nach der Sozialhilfe beziehungsweise Hartz IV. Von diesen 100 Millionen hätten wir als Stadt formal ungefähr 40 Millionen als Fehlbedarf zu be-

zahlen. Tatsächlich ist durch die Armutsentwicklung in der Stadt und die Umstellung des Finanzierungssystems von den Personalkosten weg hin zu einer Pauschale pro Kind – wir haben sehr viele Krippeneinrichtungen in der Stadt, die sehr teuer sind – unsere tatsächliche Leistungsquote inzwischen bei 55 Prozent angekommen. Das wird überall so oder ähnlich sein.

Die Bildungsorientierung im elementarpädagogischen Bereich begrüßen wir außerordentlich. Wir begrüßen das, weil es eine Möglichkeit als Kommune ist, Bildungspolitik vor Ort zu gestalten. Wir haben in Leipzig einen Fachplan zu Bildung und Erziehung in den KITA in der parlamentarischen Diskussion, weil wir möchten, dass die Gebietskörperschaft den Rahmen für sich entscheidet.

Ich mache mir große Sorgen über das fehlende begleitende Qualitäts(sicherungs)instrument für die Systeme. Das können nach meiner Überzeugung nur die Fachberater sein. Das wird gedeckelt beziehungsweise abgeschmolzen. Wie damit ein Innovationsprozess in Bildung und Erziehung verlässlich und richtungsweisend laufen soll, ist mir schleierhaft. Gute, hinreichende Fachberatung wird zusätzlich Geld kosten.

Barbara Bütow: Das klingt nicht gerade aufbauend. Sie sagen, wir haben das Gesetz auf unserer Seite. Aber wie lösen wir das Problem? Welche Empfehlungen können wir den Leuten geben, die vor Ort versuchen, die Bildungsprogramme umzusetzen? Nur das Vorhalten des Gesetzes genügt offensichtlich nicht.

Dr. Gudrun von Hoven: Ich weiß, dass die Praxis der Kindertageseinrichtungen, sicher auch zu Recht, sehr darauf drängt, dass irgendwo, sei es in Kita-Gesetzen oder in Vereinbarungen, konkrete Zeiten für Vor- und Nachbereitung festgeschrieben werden. Wir werden sicherlich in der einen oder anderen Einrichtung davon auch einen Schub haben, aber ich weiß, dabei habe ich auch konkrete Einrichtungen bei uns in Sachsen-Anhalt im Blick, wir werden in vielen Einrichtungen damit gar nichts bewegen, wenn dort fünf oder drei Stunden einfach auf dem Papier stehen würden, auch wenn diese finanziert werden. Das hängt damit zusammen, dass es um Grundhaltungen und nicht allein um den Zeitfaktor geht. Es geht um ein generelles Umdenken in den Haltungen, in Kompetenzen und darin, wie man seine Profession versteht und in der Praxis ausübt. Es wird dort immer wieder die Diskrepanz zwischen dem schulischen und dem vorschulischen Bereich aufgemacht.

Der vorschulische Bereich kann die gesamte Entwicklung der Qualifizierung frühkindlicher Bildungsprozesse allein nicht schultern. Wenn es nicht gelingt, ein breites Bündnis vor Ort zu schaffen und im Bewusstsein vieler gesellschaftlicher Kräfte anzusiedeln, sich dafür einzusetzen, fallen die Bildungsprogramme in das Finanzloch der Kommunen vor Ort. Dort werden sie verschwinden und wir werden so weitermachen wie bisher. Dann wird es in Deutschland nicht gelingen, wieder Spitzenpositionen in Wissenschaft und Forschung einzunehmen. Das halte ich für bedenklich. Es muss gelingen, diesen breiten gesellschaftlichen Konsens über die Notwendigkeit und Wichtigkeit frühkindlicher Bildung herzustellen. Gegebenenfalls muss man finanziell umsteuern. Allerdings bin ich in Bezug darauf eher Pessimist als Optimist.

Es gibt Überlegungen zur Finanzierung auf dem Hintergrund der Entwicklungen in Rheinland-Pfalz, dort ist das letzte Kindergartenjahr beitragsfrei gemacht worden. Ob das der richtige Weg ist, Finanzen in diesem Bereich einzusetzen, wage ich zu bezweifeln.

Norbert Hocke, *Leiter Jugendhilfe und Sozialarbeit, Hauptvorstand der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Berlin*: Wir haben seit vier oder fünf Jahren mit Stiftungen, mit dem Bundespräsidenten, mit Wirtschaft, mit Handelskammern ein breites gesellschaftliches Bündnis. Es wird nächste Woche noch ein Kongress von Bertelsmann stattfinden, auf dem ein noch breiteres Bündnis gefordert und eingeklagt werden wird.

Meine Frage ist, wie lange wohl der pädagogische Ethos, den die Kollegen vor Ort haben und von dem Sie berichteten, noch halten wird? Wir haben in Westdeutschland die Erfahrung mit dem so genannten Erprobungsprogramm, ein Programm, das für damalige Verhältnisse finanziell vergleichbar mit der gegenwärtigen Erarbeitung der Bildungspläne ist. Wir hatten eine motivierte Praxis vorgefunden, in den Einrichtungen stehen noch dicke Ordner mit den entsprechenden didaktischen Einheiten. Wir haben zum Teil noch die damals dazu gehörigen Spiegel und Möbel. Die räumliche Diskussion und die Partizipationsdebatten gab es schon einmal in den Einrichtungen.

Die Frage ist: Warten wir auf die nächste Generation? Ich habe von beiden Ländern wenig gehört, wie wir die Überlegung der Bildungspläne in die Ausbildung implementieren. Jetzt müssten ja die Ausbildungsgänge beginnen, damit in vier, fünf Jahren die ersten fertig sind. Das passiert nicht, wir bauen auch in diesem Bereich kräftig ab, die Ausbildungsstätten fahren zurzeit zurück. Gibt es Überlegungen im Hinblick auf die Implementierung der Bildungspläne, nicht nur in die Einrichtungen, sondern auch bereits in die Ausbildung? Das muss doch Hand in Hand gehen. Wir können nicht auf Dauer und mit der neuen Erzieherinnengeneration, die ja in fünf oder sechs Jahren zumindest in den neuen Ländern zu erwarten ist, mit einem Multiplikatorenprogramm in der Praxis arbeiten. Wir müssen auch etwas voraussetzen.

Bildung braucht, wie bereits festgestellt wurde, Zeit. Die beiden Kirchen haben vor Jahren einen Bildungskongress unter der Überschrift „Tempi, Muße, Ruhe“ durchgeführt. Eigentlich erleben wir zurzeit das Gegenteil. Wir pressen in die Einrichtungen Forderungen hinein, wie Lernkompetenzzentren, Integrationshäuser, Medienhäuser, Übergangshäuser, Öffnung zum Stadtteil, Mehrgenerationenhaus. Die Anforderungen an den Begriff des Kindergartens häufen sich immer mehr an, aber wir geben ihm auf der anderen Seite keine Muße, keine Zeit, keine Tempi in das Haus, sondern wir beschleunigen den Prozess. Wie lange soll das gut gehen?

Eva Reichert-Garschhammer: Wir stehen im Bereich Kindertageseinrichtungen momentan vor einem „Berg an Reformen“ und zugleich werden zu viele Reformen gleichzeitig in Angriff genommen. Um diesen Vorgang zu entschleunigen und handhabbar zu machen, sprechen wir immer von der Notwendigkeit, „Stufen(reform)pläne“ aufzustellen, um das große Reformvorhaben durch einen Prozess der kleinen, aufeinander aufbauenden Schritte zu realisieren. Eine Modelleinrichtung hat sich beispielsweise im ersten Schritt dem Thema „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern“ unter dem Motto „Gemeinsam geht’s besser“ angenommen und sich im nächsten Schritt dem

Thema „Partizipation von Kindern“ und dabei der Einführung von Kinderkonferenzen und deren dauerhafter Verankerung im Einrichtungsgeschehen gewidmet. Aus der Kinderkonferenz ist das erste Beteiligungsprojekt zum Thema „Gesundheit“ entstanden, in das sodann – auf Wunsch der Kinder – alle Partner, die Eltern, die Kinder und die Erzieherinnen aktiv eingebunden worden sind. Diese sukzessiven Aufbauschritte entschleunigen den notwendigen Entwicklungs- und Veränderungsprozess, verschaffen Erfolgserlebnisse und machen Mut, die nächsten Veränderungsschritte anzugehen.

Im Rahmen der landesweiten Implementierung des Bildungsplans in Bayern sind noch viele Fragen offen. Wir haben uns zunächst, in einem vier Jahre andauernden Prozess, darauf konzentriert, einen guten Plan zu erstellen und dabei auch erste Umsetzungserfahrungen zu sammeln. Unsere landeszentrale Fortbildungskampagne „Startchance Bildung“ war ein erster Schritt, den Plan bekannt zu machen und in seine Inhalte einzuführen. Weitere Fortbildungskampagnen sind in der Planung. Seit 2005 bietet das IFP Impulstage für Multiplikatoren an, der Mangel an geeigneten Multiplikatoren für die neuen Planthemen bleibt aber weiterhin ein großes Thema in den nächsten Jahren. Der Ausbau der Unterstützungssysteme ist angedacht, so zum Beispiel die Errichtung von Konsultationseinrichtungen. Fachberatungen, die jeweils für 100-150 Einrichtungen zuständig sind, können den notwendigen Unterstützungs- und Beratungsbedarf, den die Einrichtungen bei der Umsetzung des Bildungsplans benötigen, kaum bewältigen. Diese Probleme und Fragen müssen wir nach und nach lösen, damit die Bildungspläne eine Überlebenschance haben. In Bayern stehen wir zugleich vor der schwierigen Situation, dass das neue Gesetz und die neue kindbezogene Finanzierung im zuständigen Ministerium, aber auch in den Kindertageseinrichtungen derzeit fast alle Kräfte binden und der Bildungsplan zwangsläufig das Nachsehen hat. Landespolitisch erfahren allerdings das Thema „Übergang der Kinder in die Grundschule“ und damit die Kooperation von Kindertageseinrichtung und Grundschule sehr viel Aufmerksamkeit und Engagement.

Der hohe Stellenwert der frühen Bildung hält die Grundsatz-Diskussion am Leben, ob für Kindertageseinrichtungen der Standort Jugendhilfe noch sinnvoll ist oder sie besser im Bildungsbereich aufgehoben wären. Auch die Frage der Finanzverfassungsreform steht im Raum. Wie im Schulbereich könnten auch im Kindertagesstättenbereich die Personalkosten vom Staat und die Sachkosten von der Kommune getragen werden. Die Frage nach einer Neuverteilung der Finanzierungslasten wird öffentlich noch kaum ernsthaft diskutiert. Wenn das Land die Personalkosten finanzieren würde, dann könnte es zugleich mehr personalrechtliche Regelungen (zum Beispiel Verfügungszeiten) treffen. Die kommunalen Spitzenverbände haben in Bayern solche Überlegungen im Rahmen der Gesetzgebungsreform zur Sprache gebracht – mit Blick auf das Konnexitätsprinzip.

Roswitha Biermann: Gerade die Novellierung des SGB VIII hat noch einmal ganz deutlich den Standort der Tageseinrichtungen im KJHG-Bereich fokussiert. Daher ist diese Diskussion erst einmal hier und heute vom Tisch. Die Zuordnung ist erfolgt.

Für mich hat die Diskussion an diesen beiden Tagen noch einmal meine Erfahrungen aus unserer nordrhein-westfälischen Situation bestätigt, dass es eine Illusion ist, den Umgang mit Bildungsplänen oder Bildungsvereinbarungen durch Moderatorentätigkeit fachlich gut zu installieren. Das reicht nicht aus. Eine flächendeckende Fort- und Wei-

terbildung für jede einzelne pädagogische Mitarbeiterin vor Ort ist erforderlich, in die jeder mit eingebunden ist. Es geht letztlich um die Haltung einem Kind gegenüber und das nur Moderatoren zu überlassen, die kurz geschult werden, halte ich für illusorisch und kurzsichtig.

Darüber hinaus führen wir aus meiner Sicht in den Verbänden zwar durchaus eine fachlich hervorragende Diskussion und wir finden viele Beispiele guter Praxis vor, aber das ist alles nicht flächendeckend. Das Einbinden der frühkindlichen Bildung in die Trägerschaft, so dass jeder einzelne Träger die Verantwortung, die er mit der Vereinbarung eingegangen ist, umsetzt, ist ein Prozess, der im Bewusstsein einiger Träger noch nicht genügend angekommen ist. Das muss man realistisch konstatieren. Wir sprechen von der Fachebene und wir sprechen von der Basis. Wo sind aber letztlich die Träger, die sich verantwortlich einbinden? Die Kommunen steigen mit ihrer Verantwortung aktiv in den Umsetzungsprozess ein. Aber die Frage bleibt, wo die finanziellen Ressourcen geschaffen werden, um das entsprechend umsetzen zu können.

Dr. Siegfried Haller: Ich denke, dass wir bei aller Kritik eine vergleichsweise gute Situation haben. Ich glaube, für die anstehenden Probleme sollte man die vorhandenen Instrumente nutzen. Aus fiskalischen Gründen gibt es aus meiner Sicht keine Veränderung, weder von oben nach unten noch von unten nach oben. Ich halte die stärkere Kommunalisierung von Schule für richtig, um die Gestaltungsspielräume vor Ort ausschöpfen zu können. Ich weiß nicht, wie die passieren soll, obwohl wir inzwischen eine Insel darstellen. Die Infrastruktur der Schule ist nicht voll genutzt. Sündhaft teure Gebäude, die zu zwei Dritteln des Tages leer stehen, sind eigentlich unmöglich, aber eine Tatsache.

Welche Instrumente haben wir?

1.) Im TAG steht ein ganz klarer Gestaltungsauftrag für diesen Leistungsbereich. Den haben wir als Kommune zu erfüllen. Gehen Sie zu Ihren Gebietskörperschaften und sorgen Sie dafür, dass diese Prozesse laufen. Das ist Politik vor Ort. Dazu möchte ich ermuntern.

2.) Ich mache mir große Sorgen, unabhängig von der Trägerschaft, ob kommunal oder frei, über das Niveau an Wissen und Haltung der Geschäftsführung zu diesem Thema. Ich bin davon überzeugt, dass in der Führungsebene das Thema, das wir heute diskutieren, weit unterrepräsentiert ist. Wir – die Fachleute – wissen Bescheid. Das Thema ist gesellschaftspolitisch aber viel zu bedeutsam, um es in der Expertenwelt zu belassen. Ich möchte dazu auffordern. Objektiv ist es ein Top-Thema, fachlich ist es schwierig, zuweilen trocken und nur mühsam zu händeln. Wir müssen es anschaulich machen, was an Zukunftspotenzial in den Kita's liegt.

3.) Das KJHG bietet hervorragende Möglichkeiten, um Mitwirkung vor Ort zu organisieren. Es gibt Kommunen, die das beispielhaft tun.

4.) Alle Gespräche, die ich mit Experten, auch in der Industrie führe, zeigen mir, dass auf der Führungsebene ein Problembewusstsein vorhanden ist und wenn es nur aus der Rolle des Vaters oder Großvaters ist. In diesem Punkt hat sich etwas geändert. Wenn

man gute Qualität haben will, dann kostet das auch gutes Geld. Es steht bisher zu häufig noch nur auf dem Papier, dass Kinder eine Investition in die Zukunft sind. Dafür muss man auch etwas tun. In der besten Einrichtung kann schlechte pädagogische Arbeit geleistet werden und umgekehrt kann in einer baulich schlechten Einrichtung beste pädagogische Qualität erzeugt werden.¹

Ich fordere dazu auf, jetzt die Zeit zu nutzen, um deutlich zu machen, dass im Interesse der Weiterentwicklung Investitionen vor allem in die Qualität und in die Inhalte notwendig sind. Das wird von uns viel zu wenig gefordert. Wenn die Kommunen allein in der Fehlbedarfsfinanzierung bleiben, wird die Sache scheitern. Wir allein können den notwendigen Qualitätssprung sicher nicht bezahlen.

Eva Reichert-Garschhammer: Das ist auch bei uns ein Erfahrungswert. Wir hatten Einrichtungen mit sehr guten Rahmenbedingungen, die allerdings wenig daraus gemacht haben. Es geht daher nicht nur um gute Rahmenbedingungen, viel wichtiger ist die Frage nach der Einstellung und Qualifikation des pädagogischen Personals.

Ich denke auch, dass lokale „Bündnisse für frühe Bildung“ wesentlich dazu beitragen können, die notwendigen Reformen voranzubringen. Man muss die Eltern mehr einbeziehen, sie gut über das Thema „Frühe Bildung und Bildungspläne“ informieren und zu Mitstreitern auf lokaler Ebene machen. Das Jugendamt sollte die Steuerungsfunktion für den Aufbau lokaler Bündnisse, auch unter Einbeziehung der ortsansässigen Firmen und Betriebe übernehmen. Es ist unerlässlich, die Wirtschaft verstärkt auf das Thema aufmerksam zu machen und mit ins Boot zu holen sowie das bürgerschaftliche Engagement für den Kindertagesstättenbereich mehr zu mobilisieren. Dies erfordert auch eine intensivere Öffentlichkeitsarbeit. Das Thema „frühe Bildung“ ist in der Öffentlichkeit noch nicht genügend angekommen. Auch die Presse greift es noch zu wenig auf. Der notwendige Ausbau von Kindertageseinrichtungen wird noch viel zu oft primär auf den familienpolitischen Aspekt der „Vereinbarkeit von Familie und Beruf“ gestützt; heute müsste als Hauptgrund die „Verwirklichung des Rechts des Kindes auf bestmögliche Bildung von Anfang an“ genannt sein. Es gibt daher noch viel zu tun, um diesen Bewusstseinswandel in der Bevölkerung und in der Politik herbeizuführen. Dieser ist die notwendige Voraussetzung dafür, dass in Deutschland die vielfach angemahnte „Bildungsreform von unten nach oben“ und damit verbunden die Ausbildungsreform der pädagogischen Fachkräfte in Angriff genommen werden und dafür mehr Geld investiert wird.

Barbara Bütow: Sie merken, wir haben viele neue Themen in der Diskussion aufgemacht. Es ist auch ein „Fass ohne Boden“ und man könnte noch lange darüber diskutieren. Sicher könnten Sie alle noch viel dazu beitragen. Ich glaube aber, dass Sie, Herr Haller, mit Ihren Ausführungen noch einmal Mut gemacht haben. Und Frau Reichert-Garschhammer hat auf die Steuerungsfunktion des Jugendamtes verwiesen. Wir können wohl trotz der großen Schwierigkeiten, die bei der Umsetzung von Bildungsprogrammen noch auf uns zukommen, doch optimistisch in die Zukunft schauen. Herr Hocke hat darauf hingewiesen, dass es alles ein bisschen Zeit braucht.

¹ Vgl. Tietze, Wolfgang (Hrsg.): Wie gut sind unsere Kindergärten?, Berlin 1998.

In dem Sinne bedanke ich mich ganz herzlich bei Ihnen hier auf dem Podium, bei allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern und beim Verein für Kommunalwissenschaften. Ich wünsche Ihnen einen guten Heimweg und viel Erfolg zu Hause bei dieser schwierigen, aber auch phantastischen Aufgabe.

Literaturhinweise

Andres, Beate; Laewen, Hans-Joachim; Pesch, Ludger (Hrsg.)

Elementare Bildung. Band 1. Grundsätze und Praxis.

Band 2. Handlungskonzept und Instrumente.

Berlin: Verlag Das Netz (2005); Loseblatt-Ausg.; ISBN 3-937785-31-0

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, München;

Staatsinstitut für Frühpädagogik, München (Hrsg.)

Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. 2. akt. u. erw. Aufl.

Weinheim: Beltz (2005); 488 S.; ISBN 3-407-56264-0

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, München;

Staatsinstitut für Frühpädagogik, München (Hrsg.)

Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Entwurf für die Erprobung.

Weinheim: Beltz (2003); 324 S.; ISBN 3-407-56241-1

Carr, Margaret

Wechsel des Blickwinkels. Ein soziokulturelles Curriculum und die Erforschung der frühen Kindheit in Neuseeland.

In: Diskurs, München: DJI-Verl.; 14 (2004); Nr. 3; S. 39-48

Das Berliner Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen.

In: Klein & Groß, Weinheim: Beltz (2003); Nr. 11

Das Berliner Bildungsprogramm - eine Übersicht.

In: Frühe Kindheit, Berlin: Deutsche Liga für das Kind; 6 (2003); Nr. 5; S. 22-23

Bildung für alle. Kinderbetreuung in Schweden.

In: Blätter der Wohlfahrtspflege, Baden-Baden: Nomos; 150 (2003); Nr. 6; S. 224-227

Die Bildungspläne im Ländervergleich.

In: Klein & Groß, Weinheim: Beltz (2004); Nr. 4; S. 12-16

Bock-Famulla, Kathrin; Zwick, Judith

„Versuch es doch mal andersrum!“ Projekt Kind & Ko der Bertelsmann- und der Heinz-Nixdorf-Stiftung.

In: Jugendhilfe, Neuwied: Luchterhand; 42 (2004); Nr. 3; S. 152-156

Bostelmann, Antje

Die Praxis schläft nicht. Ein Bildungs- und Erziehungsprogramm aus der Berliner Praxis.

In: Klein & Groß, Weinheim: Beltz (2004); Nr. 1; S. 12-17

Brandenburg, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Potsdam (Hrsg.)

Schwerpunktthema: Entdeckendes Lernen im Dialog mit dem Kind.

Potsdam (2005); 127 S.

(Kita-Debatte; 2/2005)

Brandenburg, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Potsdam (Hrsg.)
Offen für Neues. Bildungspartner - Bildungsgrundsätze.
Potsdam (2005); 112 S.;
(Kita-Debatte; 1/2005)

Brandenburg, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Potsdam (Hrsg.)
Grundsätze elementarer Bildung.
Potsdam (2004); 136 S.;
(Kita-Debatte; 1/2004)

Brandenburg, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Potsdam (Hrsg.)
AufBruch?! erziehen - bilden - planen.
Potsdam (2003); 120 S.;
(Kita-Debatte; 2/2003)

Bründel, Heidrun; Hurrelmann, Klaus
Chancen des Kindergartens nach PISA.
In: Frühe Kindheit, Berlin: Deutsche Liga für das Kind; 6 (2003); Nr. 5; S. 13-15

Bundesjugendkuratorium, Bonn (Hrsg.)
**Bildung fängt vor der Schule an - Zur Förderung von Kindern unter 6 Jahre
Positionspapier des Bundesjugendkuratoriums (August 2004).**
In: AFET Mitglieder-Rundbrief, Hannover: Bundesverband für Erziehungshilfe e.V.
(2005); Nr. 2; S. 43-50

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend -BMFSFJ-,
Berlin/Bonn (Hrsg.)
Fthenakis, Wassilios E.
**Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems
der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland.**
Weinheim: Beltz (2003); 340 S.; ISBN 3-407-56257-8

Diller, Angelika
Tageseinrichtungen für Kinder: das System grundsanieren oder runderneuern?
In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, Weinheim: Beltz; 55 (2004);
Nr. 1; S. 25-31

Diskowski, Detlef
Neuer Schwung für die Bildungsdebatte. Bildungspläne für den Kindergarten.
In: Unsere Jugend, München: Reinhardt; 57 (2005); Nr. 11; S. 450-462

Diskowski, Detlef
Neuer Schwung für die Bildungsdebatte. Bildungspläne für den Kindergarten.
In: Elementare Bildung. Band 2. Handlungskonzept und Instrumente.
Andres, Beate; Laewen, Hans-Joachim; Pesch, Ludger (Hrsg.), Berlin:
Verlag Das Netz (2005); Loseblatt-Ausg.; ISBN 3-937785-31-0

Diskowski, Detlef
Bildungspläne der Länder (Stand 14.01.2004).
In: Klein & Groß, Weinheim: Beltz (2004); Nr. 4; S. 12-15

Döcker-Stuckstätte, Christa

Tagungsbericht zum Stand des Projektes „Professionalisierung frühkindlicher Bildungsprozesse in Tageseinrichtungen für Kinder“.

In: Jugendhilfe aktuell, Münster: Landschaftsverband Westfalen-Lippe, Landesjugendamt; 2 (2005); Nr. 2; S. 17-18

Eibeck, Bernhard

„Ja, mach nur einen Plan ...“ An Bildungsplänen mangelt es der deutschen Kita-Landschaft nicht. Was aber fehlt, sind Strategien, wie sie umzusetzen sind.

In: Welt des Kindes, München: Kösel; 83 (2005); Nr. 2; S. 28

Eibeck, Bernhard

„PISA“ macht „Kita“ neu. Zum Stand der Entwicklung von Bildungsplänen für Tageseinrichtungen für Kinder.

In: Sozial Extra, Leverkusen: Leske + Budrich; 29 (2005); Nr. 1; S. 12-14

Ellermann, Walter

Bildungsarbeit im Kindergarten erfolgreich planen.

Weinheim: Beltz (2004); 136 S.; ISBN 3-407-55888-0

Freese, Jörg

Kommunale Verantwortung für Bildung in Kindertageseinrichtungen.

In: Der Landkreis, Stuttgart: Kohlhammer; 75 (2005); Nr. 2; S. 63-64

Fthenakis, Wassilios E.

Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland.

In: Unsere Jugend, München: Reinhardt; 56 (2004); Nr. 5; S. 231-233

Fthenakis, Wassilios E.

In der Erprobung. Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen. Interview mit Prof. Dr. Wassilios E. Fthenakis.

In: Klein & Groß, Weinheim: Beltz (2004); Nr. 1; S. 7-11

Fthenakis, Wassilios E.; Oberhuemer, Pamela (Hrsg.)

Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt.

Wiesbaden: Verl. f. Sozialwissenschaften (2004); 408 S.; ISBN 3-8100-3378-2

Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.)

Gisbert, Kristin

Lernen lernen. Lernmethodische Kompetenzen von Kindern in Tageseinrichtungen fördern.

Weinheim: Beltz (2004); 296 S.; ISBN 3-407-56242-X

Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.)

Griebel, Wilfried; Meiser, Ute; Niesel, Renate; Wörz, Thomas

Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen.

Weinheim: Beltz (2004); 144 S.; ISBN 3-407-56244-6

Fthenakis, Wassilios E.

Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan.

In: Frühe Kindheit, Berlin: Deutsche Liga für das Kind; 6 (2003); Nr. 5; S. 20-21

Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.)

**Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten
Bildungseinrichtungen werden können.**

Freiburg/Br.: Herder (2003); 375 S.; ISBN 3-451-28062-0

Fthenakis, Wassilios E.

Der Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen: ein umstrittenes Terrain?

In: Frühe Kindheit, Berlin: Deutsche Liga für das Kind; 5 (2002); Nr. 1; S. 24-27

**Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der Jugendministerkonferenz
vom 13./14. Mai 2004 und Beschluss der Kultusministerkonferenz
vom 03./04. Juni 2004.**

In: Forum Jugendhilfe, Berlin: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (2004)
Nr. 3; S. 30-34

**Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in
Kindertageseinrichtungen. Synopse zu den Bildungsplänen der Länder.**

In: Forum Jugendhilfe, Berlin: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (2004)
Nr. 3; S. 35-39

Greese, Dieter

**Bildung aus einer Hand. Wir brauchen eine Verzahnung von Elementar-
und Primärpädagogik.**

In: Blätter der Wohlfahrtspflege, Baden-Baden: Nomos; 150 (2003); Nr. 6; S. 208-211

Greese, Monika

**Wissen, was man tut. Konzeptentwicklung im Prozess der
Qualitätsverbesserung.**

In: Blätter der Wohlfahrtspflege, Baden-Baden: Nomos; 150 (2003); Nr. 6; S. 212-214

Hansen, Rüdiger

Partizipation von Kindern - Herausforderung für Erwachsene.

In: Frühe Kindheit, Berlin: Deutsche Liga für das Kind; 8 (2005); Nr. 5; S. 32-35

Hanstein-Moldenhauer, Katharina

**„... nur unter den bestmöglichen Voraussetzungen an Raum, Zeit und
Qualifikation...!“ Vier Thesen zu Bildung und Erziehung im Elementarbereich.**

In: SpielRäume, Bremen: Amt für Soziale Dienste; 11 (2004); Nr. 29/30; S. 15

Hebenstreit-Müller, Sabine; Müller, Burkhard

**Elementarbildung in der Jugendhilfe. Eine Liebeshe und eine
Bildungskatastrophe. Thesen mit Seitenblicken auf das europäische Ausland.**

In: Neue Praxis, Neuwed: Luchterhand; 31 (2001); Nr. 6; S. 533-537

Hebenstreit-Müller, Sabine; Müller, Burkhard

Warum Kitas in Deutschland noch keine Bildungseinrichtungen sind. Thesen zu institutionellen Rahmenbedingungen im Elementarbereich und Konsequenzen aus PISA.

In: Forum Jugendhilfe, Bonn: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (2002);

Nr. 2; S. 39-41

Knödel, Heinz

Chancen und Unterstützung der Selbstbildung. Bremen entwirft einen Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich.

In: SpielRäume, Bremen: Amt für Soziale Dienste; 11 (2004); Nr. 29/30; S. 13-14

Laewen, Hans-Joachim

Was heißt Bildung im frühkindlichen Alter und in Relation zu späteren Bildungsprozessen?

In: Frühe Kindheit, Berlin: Deutsche Liga für das Kind; 7 (2004); Nr. 6; S. 41-43

Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (Hrsg.)

Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen.

Weinheim: Beltz (2002); 470 S.; ISBN 3-407-56173-3

Laewen, Hans-Joachim

Die Selbstbildung des Kindes fördern. Zum Verhältnis von Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen.

In: Frühe Kindheit, Berlin: Deutsche Liga für das Kind; 5 (2002); Nr. 1;

S. 16-17, 20-23

Landua, Kerstin

„... das wirklich Neue ist der absehbare Abschied von der Unverbindlichkeit“. Fachtagung „Umsetzung von Bildungsprogrammen im Elementarbereich“ am 24./25.11. 2005 in Berlin.

In: Dialog Erziehungshilfe, Hannover: AFET - Bundesverband für Erziehungshilfe e.V. (2005); Nr. 4; S. 38-39

Leipzig, Jugendamt (Hrsg.)

Gödert, Stefanie

Das Leipziger Werkbuch für die Praxis. Bildung in Kindertageseinrichtungen Erfahrungen aus dem Modellprojekt „Implementierung des Bildungsauftrages in die Kindertageseinrichtungen der Stadt Leipzig“.

Leipzig (2005); 158 S.; ISBN 3-935853-45-9

Leipzig, Jugendamt (Hrsg.)

Lernspuren von Kindern entdecken. Erfahrungen bei der Umsetzung des Bildungsauftrages von Kindertageseinrichtungen. Eine Dokumentation zu der Fachtagung am 3. Dezember 2003.

Leipzig (2004); 110 S.; ISBN 3-935853-15-7

Liegle, Ludwig

Bildungskulturen im Kindergarten.

In: Frühe Kindheit, Berlin: Deutsche Liga für das Kind; 6 (2003); Nr. 5; S. 16-19

Lill, Gerlinde (Hrsg.)

Bildungswerkstatt Kita. Bildungsmöglichkeiten im Alltag entdecken.

Weinheim: Beltz (2003); 244 S.; ISBN 3-407-56233-0

Lorenz, Vera

Eine heiße Spur zur Kinder-Neugier. Wo es keine klassische Vorschule gibt.

Die Spree-Kita in Berlin macht Angebote Vor-der-Schule.

In: Frühe Kindheit, Berlin: Deutsche Liga für das Kind; 6 (2003); Nr. 5; S. 32-34

Lukas, Solvig

Bildung unter 6 zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Ein Forschungsbericht zu subjektiven Bildungstheorien von Erzieherinnen in den Neuen Bundesländern.

In: Sozial Extra, Leverkusen: Leske + Budrich; 29 (2005); Nr. 1; S. 24-28

Lutter, Heinz

Leben lernen von Beginn an. Schlüsselqualifikationen zur Verbesserung von Bildung und Erziehung im Elementarbereich.

In: Jugendhilfe, Neuwied: Luchterhand; 42 (2004); Nr. 3; S. 123-132

Mayr, Toni

Professionalität sichtbar machen. Bildungsprozesse von Kindern beobachten und dokumentieren.

In: Blätter der Wohlfahrtspflege, Baden-Baden: Nomos; 150 (2003); Nr. 6; S. 215-217

Pesch, Ludger

Bildung im Elementarbereich.

In: Frühe Kindheit, Berlin: Deutsche Liga für das Kind; 6 (2003); Nr. 5; S. 26-28

Pestalozzi-Fröbel-Verband e.V. -PFV-, Berlin (Hrsg.)

Diskowski, Detlef; Hammes-Di Bernardo, Eva (Hrsg.)

Lernkulturen und Bildungsstandards. Kindergarten und Schule zwischen Vielfalt und Verbindlichkeit.

Hohengehren: Schneider (2004); 249 S.; ISBN 3-89676-834-4

Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). Kurzfassung.

In: Forum Jugendhilfe, Berlin: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (2004) Nr. 4; S. 49-52

Rheinland-Pfalz, Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, Mainz (Hrsg.)

Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz.

Weinheim: Beltz (2004); 136 S.; ISBN 3-407-56286-1

Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.)
Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren.
München: DJI-Verl. (2005); 278 S.; ISBN 3-87966-441-2
(Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht; 1)

Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.)
Entwicklungspotenziale institutioneller Angebote im Elementarbereich.
München: DJI-Verl. (2005); 250 S.; ISBN 3-87966-442-0
(Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht; 2)

Schäfer, Gerd E. (Hrsg.)
Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. 2., erw. Aufl.
Weinheim: Beltz (2005); 200 S.; ISBN 3-407-56249-7

Schäfer, Gerd E.
Bildungsprozesse in der frühen Kindheit.
In: Sozial Extra, Leverkusen: Leske + Budrich; 29 (2005); Nr. 1; S. 6-11

Schäfer, Gerd E.
Auf Augenhöhe mit dem Kind? Die Bildungsvereinbarung NRW - Fragen und Antworten.
In: Klein & Groß, Weinheim: Beltz (2004); Nr. 4; S. 7-11

Schäfer, Gerd E.
Bildung beginnt mit der Geburt.
In: Frühe Kindheit, Berlin: Deutsche Liga für das Kind; 5 (2002); Nr. 1; S. 10-15

Schäfer, Gerd E.
Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. 3. Aufl.
Weinheim: Juventa (2005); 306 S.; ISBN 3-7799-0352-0

Schlummer, Bärbel; Schlummer, Werner
Erfolgreiche Konzeptionsentwicklung in Kindertagesstätten.
München: Reinhardt (2003); 150 S.; ISBN 3-497-01653-5

Schmidt, Thilo
Professionalisierungstendenzen in der Frühpädagogik. Wohin steuert die Ausbildung des pädagogischen Personals für Kindergärten?
In: Unsere Jugend, München: Reinhardt; 57 (2005); Nr. 11; S. 463-473

Schneider, Kornelia
Wer kriegt die klügsten Kinder? Der Bildungsauftrag im Elementarbereich.
In: Blätter der Wohlfahrtspflege, Baden-Baden: Nomos; 150 (2003); Nr. 6; S. 204-207

Sting, Stephan
Bildung in der frühen Kindheit. Zur Neuprofilierung der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen am Beispiel Sachsens.
In: Sozial Extra, Leverkusen: Leske + Budrich; 29 (2005); Nr. 1; S. 15-18

Strategie Education Consulting GmbH -EDU-CON-, Rheine (Hrsg.)
Hovestadt, Gertrud

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

Rheine (2003); 72 S.

http://www.edu-con.de/bericht_2003.pdf

Stuttgart, Jugendamt (Hrsg.)

Einstein in der Kindertageseinrichtung. Qualitätsentwicklungsprozess zur Unterstützung eines neuen pädagogischen Handelns in Kindertageseinrichtungen der Landeshauptstadt Stuttgart. Von der Betreuungseinrichtung zur Bildungseinrichtung. Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung.

Stuttgart (2005); 35 S.

Themenschwerpunkt: Beteiligung von Kindern an Entscheidungen.

In: Frühe Kindheit, Berlin: Deutsche Liga für das Kind; 8 (2005); Nr. 5; S. 12-41

Themenschwerpunkt: Bildung unter 6.

In: Sozial Extra, Leverkusen: Leske + Budrich; 29 (2005); Nr. 1

Themenschwerpunkt: Auf Augenhöhe mit dem Kind? Die Bildungsvereinbarung NRW - Fragen und Antworten.

In: Klein & Groß, Weinheim: Beltz (2004); Nr. 4, S. 7-11

Thole, Werner; Cloos, Peter

Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit im Vorschulalter.

Institutionalisierte Bildung für Kinder unter drei Jahren.

In: Sozial Extra, Leverkusen: Leske + Budrich; 29 (2005); Nr. 1; S. 19-23

Tietze, Wolfgang; Viernickel, Susanne (Hrsg.)

Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. 2. Aufl.

Weinheim: Beltz (2003); 280 S.; ISBN 3-407-56209-8

Zehn Thesen zur Kinderbetreuung in Deutschland.

In: Blätter der Wohlfahrtspflege, Baden-Baden: Nomos; 151 (2004); Nr. 1; S. 37

Ziesche, Ulrike; Gebauer-Jorzick, Silke

Qualitätswerkstatt Kita. Bildungsprozesse in Kindertagesstätten.

Weinheim: Beltz (2002); 172 S.; ISBN 3-407-56100-8

In der Reihe „Aktuelle Beiträge zur Kinder- und Jugendhilfe“ bisher erschienene Titel

- 1. Eingliederung seelisch behinderter Kinder und Jugendlicher in die Jugendhilfe**
Dokumentation der Fachtagung am 30./31.3.1995. Berlin 1995
kostenlos im Internet verfügbar
- 2. Jugendhilfeplanung - ein wirksames Steuerungsinstrument der Jugendhilfe**
Dokumentation der Fachtagung am 18./19.5.1995. Berlin 1995
kostenlos im Internet verfügbar
- 3. Anforderungen der Jugendhilfe an neue Steuerungsmodelle**
Dokumentation der Fachtagung am 28./29.8.1995. Berlin 1996
kostenlos im Internet verfügbar
- 4. Aufgaben, Kompetenzen, Strukturen und Arbeitsweisen von Jugendhilfeausschüssen**
Dokumentation der Fachtagung am 24./25.11.1995. Berlin 1996
kostenlos im Internet verfügbar
- 5. Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen im Wandel:
Neue Anforderungen an Jugendhilfe und Schule**
Dokumentation der Fachtagung am 26./27.1.1996. Berlin 1996
kostenlos im Internet verfügbar
- 7. Jugendarbeitslosigkeit - was tun?! Jugendhilfe und Sozialamt,
Arbeitsverwaltung und Wirtschaft als Partner bei der Sicherung
beruflicher Perspektiven junger Menschen**
Dokumentation der Fachtagung am 21./22.5.1996. Berlin 1997
kostenlos im Internet verfügbar
- 8. Verwaltungsmodernisierung - Standpunkte und Entwicklungen
in der Jugendhilfe**
Dokumentation der Fachtagung am 25./26.11.1996. Berlin 1997
kostenlos im Internet verfügbar
- 9. Eingliederung seelisch behinderter Kinder und Jugendlicher
in die Jugendhilfe. Erfahrungen – Probleme – Entwicklungen**
Dokumentation des Workshops am 2.-4.9.1996. Berlin 1997
kostenlos im Internet verfügbar
- 10. Kinder-Leben in der Stadt**
Dokumentation der Fachtagung am 22./23.1.1997. Berlin 1997
kostenlos im Internet verfügbar
- 11. Flexibilisierung und Steuerung im Bereich der Hilfen zur Erziehung**
Dokumentation der Fachtagung am 18./19.10.1996. Berlin 1997
kostenlos im Internet verfügbar

- 12. Aufgaben und Möglichkeiten der Jugendhilfe bei der Auseinandersetzung mit sexueller Gewalt gegen Kinder**
Dokumentation der Fachtagung am 6.-7.6.1997. Berlin 1998
kostenlos im Internet verfügbar
- 13. Jugendhilfeausschuss und kommunale Jugendpolitik**
Dokumentation der Fachtagung am 28.2./1.3.1997. Berlin 1998
kostenlos im Internet verfügbar
- 14. Die Reform des Kindschaftsrechts – Auswirkungen auf die Praxis der Kinder- und Jugendhilfe**
Dokumentation der Fachtagung am 12./13.12.1997. Berlin 1998
kostenlos im Internet verfügbar
- 15. Netzwerk Kriminalprävention – was kann Jugendhilfe leisten?**
Dokumentation der Fachtagung am 19./20.9.1997. Berlin 1998
kostenlos im Internet verfügbar
- 16. Die Beratung im Kontext von Scheidungs-, Sorgerechts- und Umgangsrechtsverfahren: Anforderungen an Strukturen und Formen der Kooperation von Familiengericht, Jugendhilfe und Anwaltschaft**
Dokumentation der Fachtagung am 24./25.9.1998. Berlin 1999
kostenlos im Internet verfügbar
- 17. ... und schuld ist im Ernstfall das Jugendamt. Probleme und Risiken sozialpädagogischer Entscheidungen bei Kindeswohlgefährdung zwischen fachlicher Notwendigkeit und strafrechtlicher Ahndung**
Dokumentation der Fachtagung am 16./17.11.1998
Berlin 1999, 110 S., DIN A4,
ISBN-13: 978-3-931418-21-2, ISBN-10: 3-931418-21-9 Preis: 7,00 Euro
- 18. Partnerschaftliche Kooperation oder marktwirtschaftlicher Wettbewerb? - Zur Zukunft des Zusammenwirkens von öffentlicher und freier Jugendhilfe**
Dokumentation des 1. Berliner Diskurses zur Jugendhilfe 11./12.12.1998
Berlin 1999 kostenlos im Internet verfügbar
- 19. Hilfen von Anfang an. Unterstützung von Familien als interdisziplinäre Aufgabe**
Dokumentation der Fachtagung am 23./24.4.1999
Berlin 1999, 163 S., DIN A4,
ISBN-13: 978-3-931418-22-9, ISBN-10: 3-931418-22-7 Preis: 7,00 Euro
- 20. Was tun mit den Schwierig(st)en?**
Dokumentation der Fachtagung am 21./22.6.1999
Berlin 1999, 205 S., DIN A4,
ISBN-13: 978-3-931418-23-6, ISBN-10: 3-931418-23-5 Preis: 7,00 Euro

- 21. Lokale Agenda 21 – Gestaltungsmöglichkeiten für Jugendhilfe und Schule – Herausforderung für die Kommunalpolitik?**
Dokumentation der Fachtagung am 1./2.10.1999.
Berlin 2000 kostenlos im Internet verfügbar
- 22. Braucht flexible Jugendpolitik ein neues Jugendamt?**
Dokumentation des 2. Berliner Diskurses zur Jugendhilfe 15.11.1999
Berlin 2000 kostenlos im Internet verfügbar
- 23. Verantwortung, Aufgaben und Möglichkeiten der Jugendhilfe zur Sicherung der Chancen junger Menschen auf Ausbildung und Arbeit**
Dokumentation des Workshops am 29./30.11.1999
Berlin 2000 kostenlos im Internet verfügbar
- 24. Mitwirkung und Beteiligung von Kindern und Jugendlichen – Hindernisse, Probleme, Erfolge**
Dokumentation des Seminars des Deutschen Instituts für Urbanistik und des VfK am 20.-22.3.2000. Berlin 2000 kostenlos im Internet verfügbar
- 25. Die Reform des Kindschaftsrechts - eine Reform für Kinder?**
Dokumentation der Fachtagung am 12./13.5.2000
Berlin 2001 kostenlos im Internet verfügbar
- 26. Rechtzeitiges Erkennen von Fehlentwicklungen im frühen Kindesalter und das angemessene Reagieren von Jugendhilfe und Medizin unter besonderer Berücksichtigung von Datenschutz und Schweigepflicht**
Dokumentation des Workshops am 30./31.3.2000,
Berlin 2001, 125 Seiten, DIN A4,
ISBN-13: 978-3-931418-27-4, ISBN-10: 3-931418-27-8 Preis: 7,00 Euro
- 27. Sozialarbeit im sozialen Raum**
Dokumentation der Fachtagung am 21./22.9.2000.
Berlin 2001 kostenlos im Internet verfügbar
- 28. Kindertagesbetreuung - eine Investition, die sich lohnt!**
Dokumentation des 3. Berliner Diskurses zur Jugendhilfe am 20.11.2000
Berlin 2001 kostenlos im Internet verfügbar
- 29. Pädagogische Konzepte in der Jugendsozialarbeit mit rechten Jugendlichen**
Dokumentation des Workshops am 8./9.3.2001
Berlin 2001 kostenlos im Internet verfügbar
- 30. Qualitätsmanagement in der Jugendhilfe**
Dokumentation der Fachtagung am 30.11./1.12.2000
Berlin 2001, 191 Seiten, DIN A4,
ISBN-13: 978-3-931418-33-5, ISBN-10: 3-931418-33-2 Preis: 14,00 Euro
- 31. Auf dem Weg zur solidarischen Stadt - Kooperation von Stadtentwicklung und Jugendhilfe**
Dokumentation der Fachtagung am 10./11.5.2001
Berlin 2001 kostenlos im Internet verfügbar

- 32. Mit Kindern und Jugendlichen verhandeln?!
Partizipation im Jugendhilfekontext**
Dokumentation der Fachtagung am 20./21.9.2001
Berlin 2002 kostenlos im Internet verfügbar
- 33. Das Verhältnis von Sozialen Diensten und Amtsvormundschaft/
Amtspflegschaft im Jugendamt**
Dokumentation der Fachtagung am 11./12.10.2001
Berlin 2002 kostenlos im Internet verfügbar
- 34. Die Verantwortung der Jugendhilfe zur Sicherung des Kindeswohls**
Dokumentation der Fachtagung am 29./30.11.2001
Berlin 2002, 204 S., DIN A4,
ISBN-13: 978-3-931418-37-3, ISBN-10: 3-931418-37-5 Preis: 14,00 Euro
- 35. DAS ANDERE. Perspektiven der Jugendhilfe zum Umgang
mit kultureller Vielfalt**
Dokumentation der Fachtagung am 6./7.6.2002
Berlin 2003 kostenlos im Internet verfügbar
- 36. Erste Erfahrungen bei der Umsetzung der Regelungen nach
§§ 78a-g SGB VIII und die wirkungsorientierte Gestaltung von
Qualitätsentwicklungs-, Leistungs- und Entgeltvereinbarungen**
Dokumentation der Workshops am 8./9.4.2002 und 17./18.6.2002
Berlin 2003 kostenlos im Internet verfügbar
- 37. Vorbildliche Strategien kommunaler Suchtprävention**
Dokumentation der Fachtagung am 10./11.10.2002
Berlin 2003 kostenlos im Internet verfügbar
- 38. Nicht nur *gut aufgehoben*. Kindertagesbetreuung als
zukunftsorientierte Dienstleistung**
Dokumentation der Fachtagung am 17./18.10.2002
Berlin 2003, 176 S. DIN A4,
ISBN-13: 978-3-931418-41-0, ISBN-10: 3-931418-41-3 Preis: 14,00 Euro
- 39. Die Vereinbarungen nach §§ 78a ff. SGB VIII
(Achttes Sozialgesetzbuch – Kinder- und Jugendhilfe).**
Bestandsaufnahme und Analyse der Leistungs-, Entgelt- und
Qualitätsentwicklungsvereinbarungen sowie der Rahmenverträge.
Studie zum Umsetzungsstand der gesetzlichen Neuregelungen der
§§ 78a ff. SGB VIII im Auftrag des Bundesministeriums für Familie,
Senioren, Frauen und Jugend
Berlin 2003, 156 S. DIN A4,
ISBN-13: 978-3-931418-42-7, ISBN-10: 3-931418-42-1 Preis: 14,00 Euro

- 40. Startchancen verbessern – Für ein neues Verständnis von Bildung in der Jugendhilfe**
Dokumentation des 5. Berliner Diskurses zur Jugendhilfe am 8.11.2002
Berlin 2003, 118 S., DIN A4,
ISBN-13: 978-3-931418-43-4, ISBN-10: 3-931418-43-X Preis: 14,00 Euro
- 41. Steuerungsmöglichkeiten der Jugendhilfe im Kontext der demographischen Entwicklung in Deutschland**
Dokumentation der Fachtagung am 28./29.11.2002
Berlin 2003, 169 S., DIN A4,
ISBN-13: 978-3-931418-44-1, ISBN-10: 3-931418-44-8 Preis: 14,00 Euro
- 42. Freiheitsentziehende Maßnahmen als Voraussetzung für pädagogische Einflussnahme: Indikationen, Settings, Verfahren**
Dokumentation des Workshops am 3./4.04.2003
Berlin 2004 96 S., DIN A4,
ISBN-13: 978-3-931418-45-8, ISBN-10: 3-931418-45-6 Preis: 17,00 Euro
- 43/1. It Takes Two to Tango. Frühe Kindheit an der Schnittstelle zwischen Jugendhilfe und Entwicklungspsychologie**
Dokumentation der Fachtagung am 14.-16.05.2003
Berlin 2004 287 S., DIN A4,
ISBN-13: 978-3-931418-47-2, ISBN-10: 3-931418-47-2 Preis: 17,00 Euro
- 43/2. It Takes Two to Tango. Konzepte und Modelle zur Früherkennung von Entwicklungsgefährdungen bei Säuglingen und Kleinkindern**
Dokumentation des Pre-Conference-Workshops II zur Fachtagung „It Takes Two to Tango“ am 14.05.2003
Berlin 2004 117 S., DIN A4,
ISBN-13: 978-3-931418-46-5, ISBN-10: 3-931418-46-4 Preis: 13,00 Euro
- 44. Wenn das Jugendamt wüsste, was das Jugendamt weiß... Das Jugendamt auf dem Weg zu einer lernenden Organisation**
Dokumentation der Fachtagung am 18./19.09.2003
Berlin 2004 72 S., DIN A4,
ISBN-13: 978-3-931418-48-9, ISBN-10: 3-931418-48-0 Preis: 13,00 Euro
- 45. Zusammenhänge und Wirkungen: Umsetzungsstand und Perspektiven der Regelungen nach §§ 78a bis g SGB VIII**
Dokumentation der Fachtagung am 26./27.06.2003
Berlin 2004 224 S., DIN A4,
ISBN-13: 978-3-931418-49-6, ISBN-10: 3-931418-49-9 Preis: 17,00 Euro
- 46. (Mehr) Selbstverantwortung zulassen. Neue Konzepte in der Kinder- und Jugendhilfe**
Dokumentation der Fachtagung am 22./23.04.2004
Berlin 2004 122 S., DIN A4,
ISBN-13: 978-3-931418-50-2, ISBN-10: 3-931418-50-2 Preis: 17,00 Euro

- 47. Kindererziehung zwischen elterlicher und staatlicher Verantwortung**
Dokumentation des 6. Berliner Diskurses zur Jugendhilfe am 14.11.2003
Berlin 2004 88 S., DIN A4,
ISBN-13: 978-3-931418-51-9, ISBN-10: 3-931418-51-0 Preis: 10,00 Euro
- 48. Neuorganisation der Jugendarbeit**
Dokumentation des Workshops am 23./24.09.2004
Berlin 2004 50 S., DIN A4,
ISBN-13: 978-3-931418-52-6, ISBN-10: 3-931418-52-9 Preis: 12,00 Euro
- 49. Die Verantwortung der Jugendhilfe für Kinder von Eltern mit chronischen Belastungen**
Dokumentation der Fachtagung am 17./18.06.2004
Berlin 2005 209 S., DIN A4,
ISBN-13: 978-3-931418-53-3, ISBN-10: 3-931418-53-7 Preis: 17,00 Euro
- 50. Die Straftat als Hinweis auf erzieherischen Bedarf?
Pädagogik und Konsequenz im Umgang mit Kinderdelinquenz**
Dokumentation der Fachtagung am 02./03.12.2004
Berlin 2005 250 S., DIN A4,
ISBN-13: 978-3-931418-54-0, ISBN-10: 3-931418-54-5 Preis: 17,00 Euro
- 51. Diagnostik in der Kinder- und Jugendhilfe. Vom Fallverstehen zur richtigen Hilfe**
Dokumentation der Fachtagung am 21./22.04.2005
Berlin 2005, 262 S., DIN A4,
ISBN-13: 978-3-931418-55-7, ISBN-10: 3-931418-55-3 Preis: 17,00 Euro
- 52. Jugendhilfe und Hartz IV: Umsetzungsstand und Handlungsbedarf**
Dokumentation des Workshops am 02./03.06.2005
Berlin 2005, 82 Seiten, DIN A4,
ISBN-13: 978-3-931418-56-4, ISBN-10: 3-931418-56-1 Preis: 17,00 Euro
- 53. Verändertes Kinder- und Jugendhilferecht und seine Auswirkungen auf die Praxis. Die Umsetzung aktueller Gesetzesänderungen im SGB VIII**
Dokumentation der Fachtagung vom 22.-24.06.2005
Berlin 2005, 294 Seiten, DIN A4,
ISBN-13: 978-3-931418-57-1, ISBN-10: 3-931418-57-X Preis: 17,00 Euro
- 54. Das verflixte siebente Jahr: Erfahrungen der Jugendhilfepraxis mit der Kindschaftsrechtsreform**
Dokumentation des 8. Berliner Diskurses zur Jugendhilfe am 21./22.09.2005
Berlin 2006, 193 Seiten, DIN A4,
ISBN-13: 978-3-931418-58-8, ISBN 10: 3-931418-58-8 Preis: 17,00 Euro

Weitere Veröffentlichungen des Vereins für Kommunalwissenschaften e.V.:

WS 1. Soziale Arbeit in der Schule (Schulsozialarbeit) - Konzeptionelle Grundbedingungen

Abschlusspapier eines Workshops am 13./14.12.1996. Berlin 1997

kostenlos im Internet verfügbar

WS 2. Die Verantwortung der Jugendhilfe für den Schutz der Kinder vor sexueller Gewalt: Was muss Jugendhilfe leisten, wie kann sie helfen? Mit wem soll sie wie kooperieren?

Thesen und Leitlinien des Workshops am 15./16.6.1998. Berlin 1998

kostenlos im Internet verfügbar

Literaturauswahl Jugendhilfe 2000: Veröffentlichungen aus dem Jahr 2000.

Berlin 2001

kostenlos im Internet verfügbar

Literaturauswahl Jugendhilfe 2001: Veröffentlichungen aus dem Jahr 2001.

Berlin 2002

kostenlos im Internet verfügbar

Literaturauswahl Jugendhilfe 2002: Veröffentlichungen aus dem Jahr 2002

Berlin 2003

kostenlos im Internet verfügbar

Literaturauswahl Jugendhilfe 2003: Veröffentlichungen aus dem Jahr 2003

Berlin 2004

kostenlos im Internet verfügbar

Literaturauswahl Jugendhilfe 2004: Veröffentlichungen aus dem Jahr 2004

Berlin 2005, 165 S., DIN A4

kostenlos im Internet verfügbar

Literaturauswahl Jugendhilfe 2005: Veröffentlichungen aus dem Jahr 2005

Berlin 2006, 158 S. DIN A4

Preis: 5,50 Euro

Demnächst wird folgender Titel erscheinen:

Ein Jahr nach der Arbeitsmarktreform: Erste Erfahrungen der Jugendhilfe mit Hartz IV

Dokumentation der Fachtagung „Jugendhilfe + Hartz IV: Umsetzungsstand und Handlungsbedarf“ am 18./19.01.2006

Bezugsadresse:

Verein für Kommunalwissenschaften e.V.,

Arbeitsgruppe Fachtagungen Jugendhilfe, Postfach 12 03 21, 10593 Berlin

Telefon: 030 / 39001-136

E-Mail: agfj@vfk.de

Fax: 030 / 39001-146

Internet: www.vfk.de/agfj

