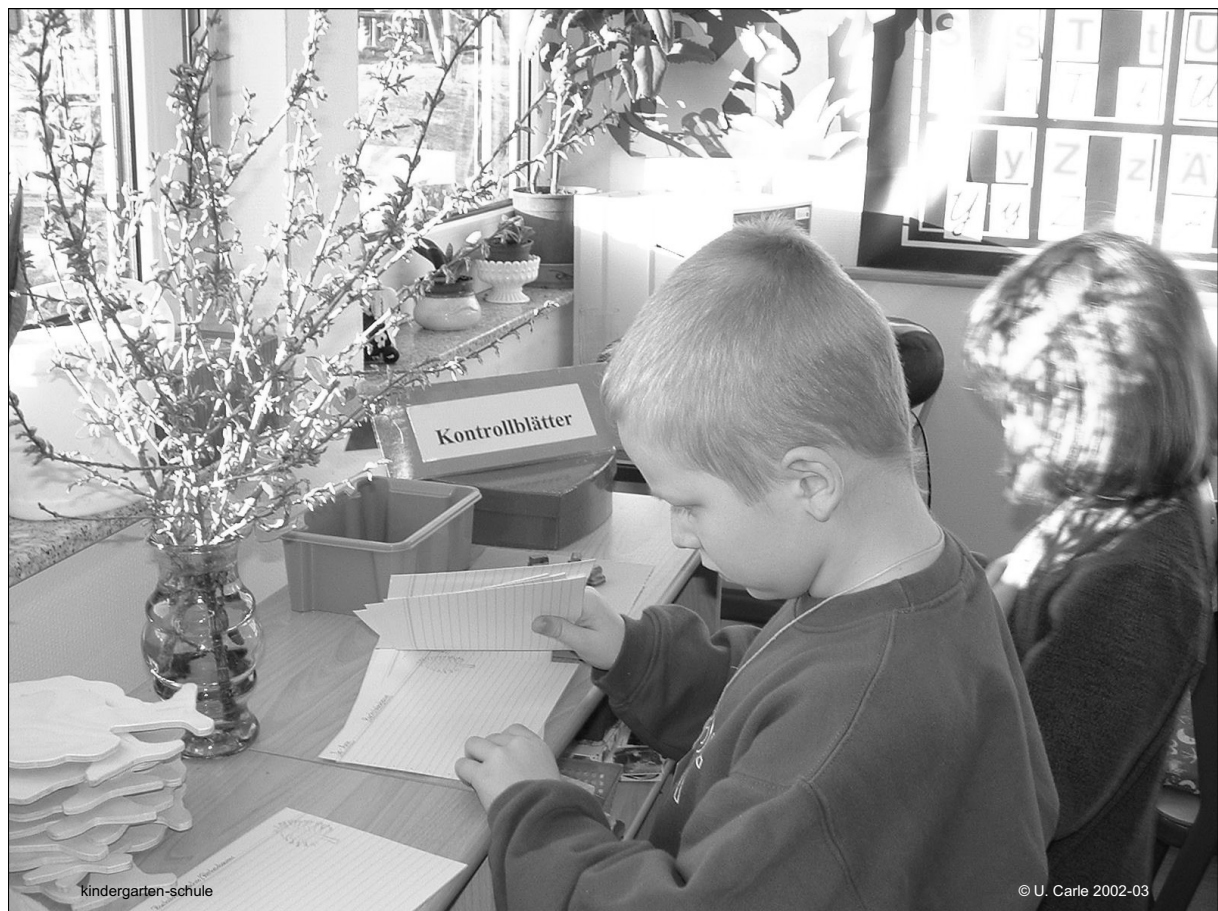


Ursula Carle:

Kindergarten und Schule – zwei Welten?

Modelle veränderten Schulanfangs und die Anforderungen an die Kindergärten



Sehr geehrte Damen und Herren,

wir haben viel über Kindergärten gehört und die Notwendigkeit sie zu Bildungsorten umzubauen. Ich will nun versuchen, die Aufgabe der unterschiedlichen Institutionen rund um den Schulanfang in unserem Bildungssystem zu skizzieren. Denn es wäre ja nicht das erste Mal in der Geschichte, dass mit der Forderung nach Bildungsgärten gleich alle beteiligten Institutionen ihre Felle davonschwimmen sehen und auf die Barrikaden gehen, anstatt zusammen zu arbeiten.

Kindergarten und Schule – zwei Welten?

- **Getrennte Entwicklung der beiden Institutionen und Modellversuche der Annäherung**
- **Erfolgversprechende Grenzüberschreitungen der Akteure**
- **Regionale Entwicklung pädagogischer Kooperation und ihre Institutionalisierung**

Die bundesrepublikanische Besonderheit in Europa, dass der Kindergarten nicht zum Bildungssystem gehört, erschwert nicht nur seine eigene Entwicklung. Hinzu kommen zahlreiche institutionalisierten Grenzen, die Vorschuleinrichtungen vom Bildungswesen isolieren.

In meinem Vortrag wähle ich die Perspektive der Grundschulpädagogik – weil das mein Fach ist – und versuche zuerst, einige dieser Grenzen ins Bewusstsein zu heben. Dazu werfen wir einen kurzen Blick in die Institutionengeschichte und auf Modelle veränderten Schulanfangs.

Noch etwas zweites habe ich vor: Sie wissen ja, dass Neuerungen immer Grenzüberschreitungen innovativer Personen erforderlich

machen. Das möchte ich Ihnen auch zeigen, wie Schulen und Vorschuleinrichtungen gemeinsam die vorhandenen Grenzen überschreiten.

Drittens versuche ich zu zeigen, dass sich aus den notwendigen Veränderungen keine einseitigen Anforderungen an die Kindergärten ergeben, sondern dass nur durch die Kooperation aller in einer Region an Bildung beteiligten Einrichtungen, nachhaltige Verbesserungen zu erwarten sind.

1 Getrennte Entwicklung der beiden Institutionen und Modellversuche der Annäherung

Wie kommt es, dass Vorschuleinrichtungen in der BRD im Unterschied zu den anderen Europäischen Ländern zum Sozialsystem gehören und die Grundschule zum Bildungssystem?

In der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) hingegen war der Kindergarten staatlich und gehörte seit 1965 eindeutig zum Bildungswesen (MINISTERIUM FÜR VOLKSBILDUNG 1957 und 1983).

Zwei einführende Thesen:

Feststellen lässt sich, dass progressive Kräfte seit dem 19. Jahrhundert ein einheitliches laizistisches Bildungssystem vom Kindergarten bis zur Hochschule fordern, das allen offen steht.

Feststellen lässt sich auch, dass in etlichen Etappen diese Kräfte sich bislang nicht durchsetzen konnten und zwar um den hohen Preis, dass wir heute mit einer institutionell verfestigten Trennung von Bildungs- und Sozialsystem international recht einsam dastehen.

Einige wichtige Etappen des Kampfes um Bildung für alle von Anfang an, der vor 200 Jahren an Breite und Kraft gewann, und in der bürgerlichen Revolution 1848/49 propagiert wurde, stelle ich Ihnen kurz vor.

Damals waren die Fröbel'schen Kindergärten wegweisend und vielversprechend, die Lehrervereine treibende Kräfte der Schulreform. Beide wurden nach der Niederschlagung der Revolution verboten.

Schule und Vorschule wurden eingeschränkt auf das Nötigste. Die wenigen Kindergärten wurden Betreuungsanstalten. Erst nach der Liberalisierung zum Ende des 19. Jahrhunderts gewannen die Ideen der Bildung für alle und von Anfang an wieder an Bedeutung.

Schulanfang Entwicklungen in Deutschland im 20. Jh.

1. Weimarer Republik:

Einflussreiche Theorie: Demokratische Gleichheitstheorie,
(enthält: Kritik des ständischen Schulwesens)
Grundschule als Einheitsschule, Kita zur freien Wohlfahrtspflege

2. Nach 1933 bis Kriegsende:

Einflussreiche Theorie: Biologismus, Rassismus,
(enthält: Negation demokratischer Gleichheitsrechte)
Ideologisierung, Kita als Aufbewahrungsanstalten, Schulverbote

3. Nach Gründung DDR und BRD:

Einflussreiche Theorie: Psychologische Reifetheorie,
(enthält: Kritik des „Sitzenbleibens“)
Zurückstellung, Abwarten von „Schulreife“

4. Wandel der sechziger Jahre in DDR und BRD:

Einflussreiche Theorie: Sozialisations- bzw. Aneignungstheorie,
dynamischer Begabungsbegriff (enthält: Kritik der Schulreifetheorie)
Veränderung: „Schulfähigkeit“ durch vorschulisches Fördern

5. Nach 1989:

Einflussreiche Theorie: Ökosystemische Theorie,
(enthält: Kritik der ausschließlichen Kindzentrierung)
Einschulung ohne Auslese, Forderung nach regionalen
Entwicklungskonzepten

kindergarten-schule

© U. Carle 2002-03

1914 forderte die Allgemeine Deutsche Lehrerversammlung erneut die 6-8-jährige nationale Einheitsschule.

Damals besuchten die Ärmern die Volksschule, wer es sich leisten konnte, schickte sein Kind vom ersten Schuljahr an auf eine gymnasiale Vorschule mit direktem Übergang ins Gymnasium. Kindergärten wurden von 13% der Kinder besucht. Auch hier mit der Zweiteilung: für die ärmeren mit Aufbewahrungsfunktion für diejenigen, die es sich leisten konnten, mit Bildungscharakter.

Die Arbeiterbewegung propagierte die Einführung des verpflichtenden Normalkindergartens mit Bildungsfunktion. Ziel war es, die Chancengleichheit herzustellen und das allgemeine Bildungsniveau anzuheben.

Die Weimarer Republik bot die Chance diese Forderungen umzusetzen. Es konnte sich gesetzlich 1920 jedoch nur eine 4-jährige Grundschule durchsetzen. Der Kindergarten wurde der freien Wohlfahrtspflege zugeschlagen, nicht dem Bildungswesen. Kindergartenpflicht setzte sich nicht durch.

Interessanterweise war es nun vor allem die Vorsitzende des Fröbel-Verbandes Helene Luise Klostermann, die sich gegen das Konzept des Normalkindergartens aussprach. Ab jetzt lag quer zu den Positionen „konservative“ und „progressive“ Bildungspolitik die Politik der entstandenen Einzelinstitutionen, die sich selbst zu erhalten trachteten.

Der Ausbau des Vorschulbereichs kam jedoch bis 1933 nicht in Gang. Die Zahl der Träger nahm zwar zu, die Zahl der Kindergartenkinder jedoch nur unwesentlich. Demgegenüber konnte sich die Grundschule in staatlicher Hand und gesetzlich geschützt entwickeln. Wir wissen dass in der Weimarer Republik reformpädagogische Arbeit in den Grundschulen weit entwickelt war.

Der Nationalsozialismus zerschlug das Bildungswesen. Ab 1938 wurden die Träger der Vorschuleinrichtungen aufgelöst. Die Einrichtungen geschlossen oder umgewidmet in Betreuungsanstalten. Nur einige kirchliche Kindergärten konnten sich halten.

Im Reichsschulpflichtgesetz von 1938 wurde die Grundschule der Volksschule einverleibt. Die Inhalte des Unterrichts erlitten ab 1933 ebenso wie die Kindergärten eine immer stärkere nationalsozialistische Ideologisierung.

Unmittelbar nach dem zweiten Weltkrieg waren die Gebäude der Schulen und Kindergärten genauso zerstört wie die Wohnhäuser. Es fehlte an Einrichtung und Unterrichtsmaterial, Pädagoginnen und Pädagogen. In beiden Einrichtungen wurde über Jahrzehnte hinweg improvisiert.

In den meisten Ländern wurde die vierjährige Grundschule eingeführt nur in Hamburg, Bremen und Schleswig-Holstein zunächst die sechsjährige, in Berlin und der sowjetisch besetzten Zone die achtjährige Grundschule. Lediglich in der DDR blieb die achtjährige Grundschule erhalten, in Westberlin wurde sie am 10. Mai 1951 auf sechs Jahre reduziert (JOHANNSEN 1996, 283). In Hamburg, Bremen und Schleswig-Holstein, scheiterte die Beibehaltung oder einer längeren Grundschulzeit an konservativen Mehrheiten.

Die Kindergärten konnten relativ schnell wieder aufgebaut werden, da die Träger aus der Weimarer Zeit sich hier engagierten und ein Teil der

kirchlichen Einrichtungen noch vorhanden waren. Es blieb bei der Trennung und bei der Aufgabenzuweisung: im Kindergarten Betreuung im Sinne von Familienersatz, in der Schule Bildung.

1951 mit Erscheinen Arthur KERNS "Sitzenbleiberelend und Schulreife" (1951) wurde nicht nur *die bis heute anhaltende Diskussion um Schulreife und Schulfähigkeit eröffnet*, sondern auch die Frage einer angemessenen Schulvorbereitung aufgeworfen. Damit ging es erneut um die seit einhundert Jahren von den Lehrerverbänden geforderte Zugehörigkeit der vorschulischen Erziehung zum Bildungssystem. 1957 empfahl der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen in seinem Gutachten "Schulreife und Schulkindergarten" immerhin die Einrichtung von Schulkindergärten an Grundschulen für vom Schulbesuch wegen mangelnder Schulreife zurückgestellte Kinder.

Für den Schulanfang wurde die Wichtigkeit eines sanften Übergangs betont. Das stellte man sich so vor: Anfangsunterricht war Gesamtunterricht, in dem sich aber das "facheigene Denken" bereits andeutet. Dabei nahm man den Entwicklungsbegriff der Reformpädagogik um die Jahrhundertwende wieder auf.

Jede "Verfrühung" und "Übereilung"¹ sollte vermieden werden. Man stellte sich das Kind ganzheitlich veranlagt und mit einer ich-bezogenen Erkenntnishaltung vor. In seinem Reifungsprozess sollte es keinesfalls durch zu hohe Ansprüche an Abstraktion gestört, sondern entwicklungsbezogen an die Verarbeitung von Inhalten herangeführt werden.

Lehrerinnen und Lehrer kritisierten aber immer wieder, dass der Unterricht von 18 Wochenstunden im ersten Schuljahr viel zu wenig sei.

Ende der 50er, Anfang der 60er Jahre, kam Kritik an der volkstümlichen Bildung auf.² Sie stützte sich u.a. auf die von Heinrich ROTH initiierte Neudefinition des Begabungsbegriffs (ROTH 1952). Wird *Begabung als*

¹ Sprenger, Hans (1948) (Hrsg): Richtlinien und Pläne für den Unterricht in der Volksschule. Detmold-Hiddesen, S. 6 und 10

Eine erste Vermittlung zwischen altem und neuem Denkens wird sichtbar bei: Ziegler, Hans Willi (1957): Volkstümliche Bildung? I. und II. Teil. Ziegler prägte zwar den Begriff der 'grundständigen Bildung' (S. 497ff), blieb aber noch sehr dem traditionellen Denken verhaftet, was sich z.B. in seiner Warnung vor den Gefahren des Einflusses des wissenschaftlich-technischen Zeitalters zeigt (S.497). Demgegenüber kritisiert Heimann, dass eine volkstümliche Schule die Menschen in vorrationalem Denken festhält und den gesellschaftlichen Anforderungen nicht gerecht werde. Heimann (1957)

dynamisch, stark umweltvermittelt und damit schulisch beeinflussbar angesehen, dann kommt der Schule eine viel höhere Verantwortung für den Werdegang ihrer Schüler zu als bisher. Parallel wurde im internationalen Vergleich die Rückständigkeit der deutschen Bildung immer deutlicher erkannt³.

Für die vorschulische Erziehung entwickelte sich allmählich eine ähnliche Diskussion um *Chancengleichheit, kompensatorische Erziehung und die Veränderung der curricularen Ansätze*. Der funktionsorientierte Ansatz ging davon aus, dass allen Schulfächern und den dahinter liegenden wissenschaftlichen Disziplinen allgemeinere nichtfachliche psychische Funktionen zugrundeliegen. Das Spiel- und Lernangebot im Kindergarten wird nach diesen Fähigkeiten klassifiziert. Der disziplinentorientierte Ansatz hingegen orientiert sich propädeutisch an den Schulfächern (KLATTENHOFF 1987, 116f). Beides bedeutet eine Abkehr von familienähnlichen Angeboten und eine Hinwendung zu gezielter Förderung.

Hinzu kamen lernpsychologische Erkenntnisse: Jerome BRUNER (1974) Wenn jedem Kind jeder Inhalt seiner Entwicklung gemäß (Spirallehrplan) vermittelt werden kann, dann müssten Lerninhalte der jeweiligen Entwicklungsstufe eines Kindes entsprechend ausdifferenziert werden. Forderungen nach Differenzierung wurden zwar schon seit einhundert Jahren erhoben und sind zentraler Bestandteil reformpädagogischer Forderungen, in der Nachkriegs-Grundschule kamen sie aber praktisch nicht zur Umsetzung.

1969 fand in Frankfurt getragen von Arbeitskreis Grundschule und GEW der erste Grundschulkongress statt⁴. Thema: Begabung und Lernen im Kindesalter und ihre Relevanz für die Einschulung. Die Idee der Eingangsstufe, bestehend aus einer Vorklasse und dem ersten Schuljahr als Einheit wurde hier ebenso vertreten (VIEWEGER 1970, 129 u. 131) wie Einrichtungen für zurückgestellte Kinder (KERN 1970, 112 u. 115).

Für alle Formen hatte es bereits Modellversuche gegeben, die auf dem Kongress vorgestellt und diskutiert wurden. Die Konzepte sahen die Kooperation von ErzieherInnen und LehrerInnen vor (SCHWARTZ 1970 , 142 f.). Es setzte nun eine insbesondere am Kriterium der Wissenschaftsorientierung ausgerichtete inhaltliche Reform der

³ Die deutsche Bildungskatastrophe wurde immer offensichtlicher: Picht (1964)

⁴ Veranstalter waren der Arbeitskreis Grundschule, die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft und die Stadt Frankfurt. Der Dokumentationsband wurde vom Arbeitskreis Grundschule herausgegeben: Schwartz, Erwin (Hrsg.) (1970): Begabung und Lernen.

Grundschule ein, die zur Erneuerung sämtlicher Richtlinien führte. Auch die Vorschulerziehung sollte die Förderung kognitiver Fähigkeiten in den Mittelpunkt rücken (LÜCKERT 1970).

Der 1965 als Nachfolgeinstitution für den Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen zwischen der Bundesregierung und den Ländern gegründete Deutsche Bildungsrat griff die Diskussion auf und empfahl in seinem Strukturplan 1970 einen Primarbereich mit zweijähriger Eingangsstufe und zweijähriger Grundstufe.

Ebenfalls 1970 beschloss die Ständige Kultusministerkonferenz der Länder die "Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule", die der Eingangsstufe einen hohen Stellenwert beimaßen. Ihr Besuch sollte für 5-Jährige verpflichtend sein. Dies führte zu einem heftigen Streit zwischen den Trägern der Kindergärten und der Schule, bedeutete dieser Vorschlag doch, dass die Kinder ein Jahr früher als bisher eingeschult worden wären. Der frühere Übergang in weiterführende Schulen im Anschluss an die Grundschule, war seitens der Grundschulpädagogik umstritten. Als Folge enthält der *Bildungsgesamtplan 1973 die Forderungen des Strukturplans 1970 nicht mehr*.

Vielmehr wurde nun der Ausbau des Elementarbereichs favorisiert und die Entscheidung über die Vorverlegung des seit 1968 geltenden bundesweiten⁵ Einschulungstermins im Alter von sechs Jahren bis zum Vorliegen von Modellversuchsergebnissen verschoben.

Angesichts der seinerzeit bereits vorhandenen Erfahrung – u. a. bestand die Eingangsstufe in Hamburg bereits seit 1969 – war der Ausweichcharakter dieser Entscheidung von vorne herein offensichtlich. Zwischen 1971 und 1979 wurden dann an die 100 vom Bund mitfinanzierte Modellversuche durchgeführt (z. B. OLBERMANN 1983), denen aber - wie BRIEL (1984, 124) feststellt - kein schlüssiges Innovations- und Evaluationskonzept zugrundelag (zusammenfassend: FRIED u.a. 1992). Eindeutige Ergebnisse konnten, mangels Gesamtkonzept, auch die Modellversuche nicht erbringen. Es kam daher nicht zu einer flächendeckenden Einführung der Eingangsstufe⁶.

5 Mit Ausnahme Baden-Württemberg, wo diese Regelung bereits 1969 per Gerichtsbeschluss als ungültig erklärt worden war.

6 Lediglich in Hessen, kurzfristig in Hamburg und Berlin, vereinzelt in Niedersachsen wurde die Eingangsstufe als freiwilliges Angebot aus den Modellversuchen heraus erhalten.

Diese Diskussion zieht sich bis heute hin. Obwohl es auch Europäische Forderungen dazu gab.

Die 6. Konferenz der Europäischen Bildungsminister regte 1969 das erste Symposium zum Schulanfang 1971 in Venedig an. Das Symposium empfahl sechs Punkte:

Erstes europäisches Symposium zum Schulanfang 1971 in Venedig - Forderungen

- **Vorbereitung der Kinder**
- **Vorbereitung der Eltern**
- **flexible Handhabung des Unterrichts zum Schulbeginn**
- **Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule**
- **wenn nötig, Frühdiagnosen,**
- **Sicherstellung, dass auch Kinder, die keine vorschulische Einrichtung besucht haben, den Schulanfang ohne größeres Risiko bewältigen können**

Vorbereitung der Kinder, Vorbereitung der Eltern, flexible Handhabung des Unterrichts zum Schulbeginn, Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule, wenn nötig Frühdiagnosen, Sicherstellung, dass auch Kinder, die keine vorschulische Einrichtung besucht haben, den Schulanfang ohne größeres Risiko bewältigen können.

1974 wurden die europäischen Empfehlungen konkretisiert:

Europäische Empfehlungen zum Schulanfang 1974 / 1977

- **Flexible Gestaltung des letzten Jahres der Vorschulerziehung und des ersten der Grundschule,**
- **Individualisierung, damit nach Klasse 1 keine Zurückstellungen mehr vorkommen**
- **Sicherstellung, dass die Untrennbarkeit von Vorschul- und Primärerziehung anerkannt wird.**
- **Dazu sollte das vorschulische und das schulische Curriculum abgestimmt und curriculare Kontinuität erleichtert werden.**
- **Auch die Angleichung der Ausbildung der Lehrpersonen der beiden Bereiche gehörte zum Programm.**
- **1977 wurde gefordert, dass alle Mitgliedsländer allen Kindern eine kostenlose zweijährige Vorschulzeit ermöglichen sollten.**
- **Vorschul- und Primärerziehung sollte dem gleichen Ministerium unterstellt werden**

Flexible Gestaltung des letzten Jahres der Vorschulerziehung und des ersten der Grundschule, Individualisierung, damit nach Klasse 1 keine Zurückstellungen mehr vorkommen und Sicherstellung, dass die Untrennbarkeit von Vorschul- und Primärerziehung anerkannt wird. Dazu sollte das vorschulische und das schulische Curriculum abgestimmt und curriculare Kontinuität erleichtert werden. Auch die Angleichung der Ausbildung der Lehrpersonen der beiden Bereiche gehörte zum Programm. 1977 wurde gefordert, dass alle Mitgliedsländer allen Kindern eine kostenlose zweijährige Vorschulzeit ermöglichen sollten. Vorschul- und Primärerziehung sollte dem gleichen Ministerium unterstellt werden (WOODHEAD 1981, 171-195).

Dann geschah lange nichts. Erst die 280. Kultusministerkonferenz hat 1997 eine erweiterte Stichtagsregelung beschlossen.

Was waren die Anlässe?

Gesellschaftliche Bedingungen der Neugestaltung der Schuleingangsphase (ca. 1995)

Impulse aus Schulsystemvergleichen:

- zu hohes Einschulungsalter und zu später Berufseinstieg in der BRD
- zu geringe Investitionen in Bildung (Anteil am Bruttosozialprodukt)
- zu geringe Schulleistungen
- zu wenig Förderung von Begabungen

Hohe Aussonderungsraten – steigende Tendenz:

- Schuleinstiegsalter zwischen 5,6 und 8,2 Jahren
- Zurückstellungsraten von 10% durchschnittlich
- Schulen mit 0% und solche mit 20% Rückstellung
- Einweisungen in Förderschulen am Schulanfang von ca. 5%

Dies hatte schulische Modellversuche und gesetzliche Veränderungen in allen Bundesländern außer Bayern zur Folge. Mit folgenden Elementen versuchte man die Situation am Schulanfang zu verbessern:

7 Elemente der Neugestaltung der Schuleingangsphase (ab 1995)

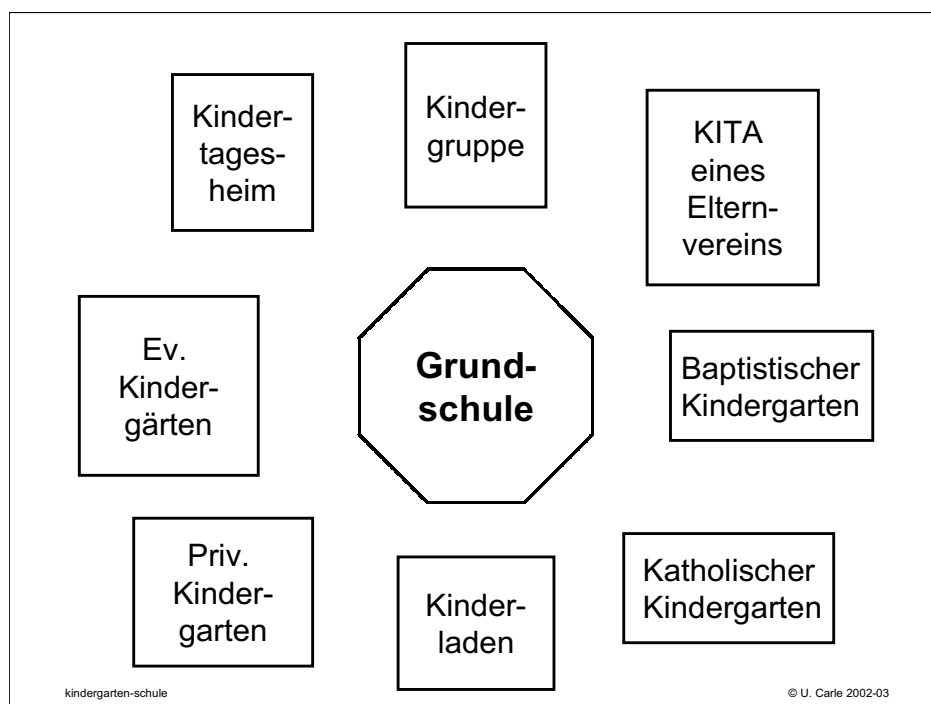
- **Rhythmisierung des Vormittags (z. B. Volle Halbtagschule)**
- **Flexibilisierung der Schuleingangsphase (Klasse 1 und 2 in ein bis drei Jahren)**
- **Jahrgangsgemischte Klassen (Jüngere lernen von Älteren)**
- **Keine Zurückstellungen mehr (Auflösung der Vorklassen etc.)**
- **Vorzeitige Einschulung (Karenzzeitkinder) auf Elternwunsch**
- **Halbjährliche Einschulung**
- **Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Sprache, im Lernen und im Verhalten**

Mit den Modellversuchen zur Neugestaltung der Schuleingangsphase nicht gelöst:

- **die Anerkennung der Vorschuleinrichtungen als Bildungsinstitutionen**
- **Zuständigkeit der Bildungsbehörde**
- **die Abstimmung des Kurrikulums**
- **die Angleichung der Ausbildung der PädagogInnen**
- **zweijährige kostenlose Vorschulzeit**
- **die Vorbereitung der Eltern**

In den Schulversuchen zeigt sich, dass die ungeklärten Probleme die beteiligten Schulen immer wieder einholen, denn auch die Schulversuche stoßen an die altbekannten Grenzen.

Die Einzugsgebiete sind nicht deckungsgleich. Teilweise muss eine Grundschule mit bis zu 11 Kindergärten kooperieren.



Der soziale Status ist zu unterschiedlich: Bedingt durch die schlechtere Ausbildung, die miserable Bezahlung und die Zugehörigkeit zum Sozialsystem wird Erzieherinnen gesellschaftlich ein wesentlich geringerer Status zugewiesen als Lehrerinnen

Unterschiedlicher sozialer Status von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen erschwert die Kooperation

Abwertend wirken:

- **die schlechtere Ausbildung,**
- **die miserable Bezahlung und**
- **die Zugehörigkeit zum Sozialsystem**

Die Minimalformen der Zusammenarbeit zwischen Grundschule und Vorschuleinrichtung beschränken sich zumeist auf

- **Das Engagement einzelner**
- **Maßnahmen mit wenig Organisationsaufwand für die LehrerInnen**
- **Einmalige Besuche der Kindergartenkinder in der Schule**
- **Nur bei erwarteten Problemfällen geht gelegentlich eine weitere Zusammenarbeit von der LehrerIn aus**

Es gibt nur sehr selten

- **Ein gemeinsames Konzept zwischen Grundschule und Kindergarten**
- **Gemeinsame Fortbildungen**
- **Gemeinsame Elternarbeit (Elternbildungsarbeit)**

Zusammenfassung:

Es ist deutlich geworden, warum die Veränderungen wider besseres Wissen nicht vorankamen:

- Die politischen Kräfte waren nicht stark genug
- Die Eigeninteressen der Institutionen verselbständigten sich
- Die Bildung der PädagogInnen wurde vernachlässigt
- Im Kampf um die notwendigen Mittel, war das zersplitterte Bildungswesen zu schwach
- Ohne durchgängiges Konzept, ohne gemeinsames Ziel, ohne gebündelte Ressourcen, ohne wissenschaftliche Begleitung sind Modellversuche nicht mehr als Entwicklungen von Einzelschulen, die Lehrerinnen auf ihrem individuellen Rücken tragen

2 Erfolgversprechende Grenzüberschreitungen der Akteure

Trotzdem sind die Modellversuche wichtig, denn sie zeigen, dass man die alteingefahrenen Grenzen zwischen Kindergarten und Schule überschreiben kann.

wichtig: Die institutionellen Grenzen überschreiten! - 3 Beispiele

1. Gemeinsame Fortbildungen von ErzieherInnen und LehrerInnen
2. Räumliche Nähe nutzen: gemeinsame konzeptionelle Entwicklungen von Kindergarten und Schule
3. Darstellung der gemeinsamen Arbeit (Gemeinderat, Eltern, Feste) und Einbezug des Umfeldes

Drei Beispiele möchte ich nennen.

Gemeinsame Fortbildungen

Wer einen Schulversuch zur Neugestaltung der Schuleingangsphase beginnt, der merkt schnell, dass das nicht ohne die Erzieherinnen der Kindergärten möglich ist. Sie für das pädagogische Konzept gewinnen, heißt zugleich die Eltern gewinnen.

Das Problem der Schulen lag jedoch so: Sie hatten einen Modellversuch begonnen, aber ihr Konzept war eigentlich nur eine Hülse. Die

pädagogischen Erfahrungen fehlten. Wie sollten sie den Erzieherinnen das klar machen.

Einige wenige Schulen stellten eine Vertrauensbasis her und baten die Erzieherinnen der Kindergärten um Kooperation. Denn schließlich hatten die Erzieherinnen mehr Erfahrung mit Kindern, die nun nicht mehr zurückgestellt werden sollten.

Über diesen Weg kam es in mehreren Fällen zu gemeinsamen Fortbildungen. Denn auch die Erzieherinnen sahen nun, dass sie ebenfalls etwas dazu beitragen könnten, die betroffenen Kinder schon wesentlich früher zu fördern.

Räumliche Nähe, gemeinsame konzeptionelle Entwicklungen von Kindergarten und Schule: Kleine Grundschule Klixbüll

Ein anderes Beispiel, wo Lehrerinnen und Erzieherinnen die institutionellen Grenzen überschritten haben, diesmal aus dem schleswig-holsteinischen Schulversuch. In einer kleinen Grundschule in Klixbüll war die Situation gegeben, dass der Kindergarten im Nachbarhaus der Grundschule untergebracht war. Die Grundschule änderte ihr pädagogisches Konzept, arbeitete nach Maria Montessori und richtete betreute Fachräume statt Klassenzimmern ein. Es gibt beispielsweise einen Mathematikraum. Er wird von einer Lehrerin betreut. Die Kinder kommen dort nach einem gemeinsamen Beginn in ihrer Stammgruppe hin und arbeiten an ihren Aufgaben, jahrgangsgemischt.

Nun zeigte sich, dass einige Kindergartenkinder bei ihrem Besuch vor der Einschulung, am liebsten in der Schule geblieben wären, einige Schulkinder aber gerne mal für einige Stunden zurück in den Kindergarten wollten.

Schule und Kindergarten öffneten daraufhin ihre Türen und glichen ihre Arbeitsphasen zeitlich an. Es ist jetzt möglich, im Rahmen der offenen Arbeitsphasen zwischen Kindergarten und Schule zu wechseln.

Darstellung der gemeinsamen Arbeit (Beirat, Gemeinderat, Eltern, Feste)

Überall wo solche Initiativen erblühen ist es erforderlich, die Arbeit nach außen zu vertreten. Denn das Umfeld wird nicht ohne Erklärung verstehen, dass die Kinder zwischen Schule und Kindergarten wechseln

dürfen. Die Zusammenarbeit bedarf einer konzeptionellen Grundlegung und der Auseinandersetzung mit dem Umfeld.

Ich komme zu meinem dritten Teil:

3 Regionale Entwicklung pädagogischer Kooperation und ihre Institutionalisierung

Modellversuche gibt es genug. Sie zeigen was geht. Sie leisten aber keine flächendeckende Reform. Und genau darin liegt das Problem. Was wir heute haben, sind sehr verschiedene Grundschulen mit unterschiedlich weit entwickelten Konzepten – und sehr verschiedene Kindergärten, ebenfalls mit sehr verschiedenen Konzepten.

Sie haben mir die Frage gestellt, was Grundschulen von Kindergärten erwarten, welche Anforderungen sie an Kindergärten stellen.

Ich kann nicht für die Grundschulen sprechen. Und ich meine auch, dass die Grundschulen keine Anforderungen an die Kindergärten zu stellen haben, sondern versuchen sollten, sich selbst weiterzuentwickeln.

Ich kann die Sicht der wissenschaftlichen Grundschulpädagogik vertreten. Und den Stand der Forschung darstellen.

Kinder entwickeln sich nicht linear, sondern dynamisch, ganz besonders im vorschulischen Alter. Das können Sie beispielsweise daran sehen, dass die Intelligenzwerte von Kindern sich in diesem Alter stärker verändern als später. Deshalb kann man nicht sagen, es wäre besser, ein Kind früher oder später einzuschulen. Diese Entscheidung hängt davon ab, ob die Schule dem Kind die Förderung bieten kann, die es braucht.

Kindliche Entwicklung wird bedingt durch vielfältige Faktoren.

Maßgeblich sind

Persönliche Aspekte der Entwicklung

Kognitive Fähigkeiten (sprachlicher und numerischer Bereich)

Kognitive Elementarleistungen (Gedächtnisspanne, Konzeptwissen, assoziative Lernleistung u.a.)

Verhaltensindikatoren: Visomotorische Koordination, Beobachtungsfähigkeit, Aufmerksamkeit u.a.

Metakognitive Kompetenzen (z.B. phonologische Bewusstheit)
(Phonologische Bewusstheit ist die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf den Formaspekt der Sprache zu richten und das Wissen über die Struktur der Lautsprache, also dass Sätze in Wörter und Wörter in Laute gegliedert sind, anzuwenden.)

Kreativitätsvariablen

Leistungsselbstbild

Stressanfälligkeit

Kommunikative Kompetenz

usw

Umfeldebeflüsse:

Kommunikations- und Kooperationsstil der Familie

Lesekultur der Familie

Wertschätzung von Lernen in der Familie

Wertschätzung von Schule durch die älteren Geschwister

Schulbildung der Mutter

Soziale Schichtzugehörigkeit

Breite und Intensität wahrgenommener vorschulischer Bildungsangebote

Passung der Bildungsangebote und der Lernvoraussetzungen der Kinder

usw

Es wird wenig helfen, wenn wir nun punktuell auf das eine oder auf das andere setzen, das eine oder das andere heraustesten.

Da sind Sprachstandsuntersuchungen in allen Kindertageseinrichtungen im Gespräch. Andere befürworten Schuleingangstests. Beides lehne ich in der derzeitigen Situation ab. Sicher, die Lehrerinnen und Lehrer wollen immer nur das Beste für die Kinder. Aber durch den Auslesecharakter unseres Schulsystems führt jede besondere Beachtung in den Auslesesog. Sie können das bei Mechtild Gomolla sehr genau nachlesen. Sie hat das Problem der institutionellen Diskriminierung von Migrantenkindern in Bielefeld untersucht. Das Buch ist soeben erschienen.

Von einer Diagnostizierung aller Kinder rate ich systembedingt ab. Das ist teuer, zieht ziemlich sicher Richtung Aussonderung und stärkt die Kinder nicht.

Wenn wir am Schulanfang – und das kann als erwiesen gelten – ohnehin eine Leistungsbreite von drei Schuljahren haben, dann ist das unerheblich, ob ein Kind etwas früher oder etwas später eingeschult wird. 25% der Grundschullehrerinnen stellen sich heute schon auf die Heterogenität ein. Bei den Erzieherinnen wird es ähnlich sein.

Deshalb richtet sich nun alles auf den Generationenwechsel, Wir sollen an der Uni und in den Ausbildungsseminaren das unsrige zur Reform beitragen. Wir brauchen dazu auch Ressourcen. Und vor allem möchte ich mit Ausbildungsinstitutionen für den Vorschulbereich kooperieren.

Was meines Erachtens an persönlichen Qualifikationen auf allen Ebenen am meisten fehlt, ist Diversity-Kompetenz. Die Vielfältigkeit der Kinder, auch jedes einzelnen Kindes, ist ja heute noch für die meisten Pädagoginnen eine Last statt ein Schatz. Sie können nichts damit anfangen, dass jedes Kind ganz spezifische Begabungen hat, ganz spezifische Vorerfahrungen mitbringt, an die es anzuknüpfen gilt.



Die Entwicklung der persönlichen Diversitykompetenz stößt aber in der Praxis schnell wieder an strukturelle Grenzen. Was hilft es, wenn eine Institution den Lernwegen der Kinder auf der Spur ist und sie in ihrer Entwicklung unterstützt, die nächstfolgende Institution sie dann aber wieder in das schulische Einheitskorsett zwingt?

Meine Frage heißt, wie gewinnen wir überhaupt Einfluss auf die Entwicklung der Kinder am Schulanfang. Bisher so scheint mir, sind wir nicht in der Lage, diesen Einfluss überhaupt in nennenswertem Umfang herzustellen. Alle unsere Sollensaussagen erscheinen mir überflüssig, wenn es uns nicht gelingt, dieses komplexe System nachhaltig, ich betone nachhaltig positiv zu beeinflussen.

Nachhaltigen Einfluss gewinnen wir nicht, wenn wir von allen Seiten beginnen, am Schulanfang herum zu doktern. Wir bekommen den Einfluss deshalb nicht, weil die getrennte Institutionalisierung von Bildungs- und Sozialsystem bereits verhärtete Strukturen hervorgebracht hat, die uns gar keinen bedeutsamen Einfluss gewinnen lassen. Sie sind nicht nur in den Gebäuden, den Regeln, den Bildungsgängen. Die Strukturen sind auch im Handeln jeder Pädagogin, jedes Pädagogen.

Ein Beispiel hatte ich schon genannt, die Auslesespirale unter dem Fördermäntelchen, die wirkt, obwohl die Lehrerinnen und Lehrer wirklich nur das Beste für das Kind wollen.

Wenn wir Einfluss gewinnen wollen, dann ist es für uns wichtig, dass wir auf die Engpässe schauen. Wo ist eine Stelle im System, an der wir heute ansetzen können und die zugleich erwarten lässt, dass die Lösung dieses Engpassproblems eine ganze Reihe anderer Probleme mitlöst.

Aus der Empirie heraus lässt sich diese Engpassstelle einkreisen:

Engpässe einkreisen

- 1. Schlechter Grundschulstart später nicht mehr aufzuholen (Gamsjäger/Sauer 1996)**
- 2. Es wirkt nur mehrjährige gezielte Vorschulförderung kompensatorisch (Reynolds 1994)**
- 3. Am erfolgreichsten sind Programme, die in die Familie hineinwirken (Hany 1997)**
- 4. Schule macht die Wirkung wieder zunichte, wenn sie das Programm nicht fortsetzt (Clarke/Clarke 1989, Reynolds/Bezruczko 1993, Stallings/Stipek 1986)**

Koop Leitfolie.PPT

U. Carle 02_02

Nach der Scholastikstudie, sowie nach der Längsschnittuntersuchung von Gamsjäger und Sauer 1996⁷ lässt sich ein schlechter Grundschulstart später kaum noch aufholen. Dabei erklärt die Schichtzugehörigkeit wesentlich mehr Varianz an den Schulleistungen als das biologische Alter des Kindes bei Einschulung. Anders ausgedrückt: Ich kann aufgrund der Schichtzugehörigkeit eines Kindes ziemlich genau seine Schulleistungen vorhersagen. Aufgrund seines Einschulungsalters würde mir das hingegen deutlich schlechter gelingen.

Diese Erkenntnis sagt aber noch nichts aus darüber, wie und wann angesetzt werden könnte, um in geeigneter Weise zu fördern.

Dazu bringt die Studie von Reynolds (1994) Erkenntnisse: Untersucht wurden 1100 benachteiligte Kinder im Vorschulalter. Ergebnis: Nur bei einer mehrjährigen gezielten Vorschulförderung konnten spätere Leistungssteigerungen im Anfangsunterricht der Grundschule erreicht werden.

^{7 7} <http://jama.ama-assn.org/issues/v285n18/abs/joc01444.html#aainfo>

Am erfolgreichsten sind vorschulische Programme, die stark in die Familie hineinwirken und eine eigene Komponente der Elternarbeit vorsehen. Nur dann profitieren potentiell schwache Schüler und passen sich an durchschnittliche Schüler an.

Allerdings sind die Vorteile der erfolgreichen vorschulischen Arbeit nach mehreren Schuljahren kaum noch sichtbar. Macht die Schule zunichte, was die Vorschuleinrichtung aufgebaut hat? In vielen Fällen wird das so sein. Hierfür wird die mangelhafte Individualisierung des Unterrichts und die fehlende Elternarbeit verantwortlich gemacht.

Systemisch modellieren und gestalten

- 1. Aktuelle Einflussmöglichkeiten nutzen
– die ändern sich**
- 2. Lokale Entwicklungen planen, Verbündete
ins Boot holen, Bildung interessant machen**
- 3. Qualitätsziele von unten entwickeln**
- 4. Sie mit Bedacht, Sachverstand und
langem Atem kooperativ verfolgen**

Koop Leitfolie.PPT

U. Carle 02_02

Wir können nun fragen, welchen Einfluss haben wir sofort, welchen mittelfristig, welchen langfristig. Mittel- und langfristig vermute ich, dass wir in der Umsetzungsplanung lokal denken und alle beteiligten Gruppen vor Ort einbinden müssen.

So lange sich das Umfeld nicht für die Arbeit der Kindertagesstätten und Grundschulen interessiert, ist eine Qualitätssteigerung nur schwer erreichbar. Es gehört dazu nämlich viel viel mehr als nur die erziehungswissenschaftliche Perspektive.

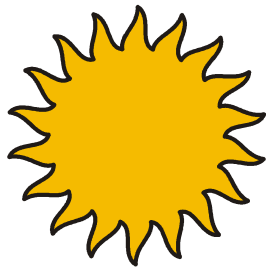
Kurzfristig müssen wir die Kinder mit Förderbedarf und ihre Eltern rechtzeitig erreichen, gleichgültig, ob sie nun eine Vorschuleinrichtung besuchen oder nicht. Wir müssen den Eltern klarmachen, dass wir mit

Ihnen über den Erfolg ihrer Kinder ins Gespräch kommen wollen und es dann auch tun – und nicht über die Defizite.

94 % der Kinder würden wir in Bremen über die Vorschuleinrichtungen erreichen. Die restlichen 6% müssen anders angesprochen werden.

Aber ziehen Sie nun bitte nicht die Kinder in einen PISA-Strudel. Kinder haben ein Recht auf ein normales Leben. Und trotzdem ist es an uns, dass wir uns um die Kinder kümmern.

Die einzige Chance, die wir haben, ist, dass die beteiligten Menschen, auch die Eltern, Qualitätsziele für ihre pädagogische Arbeit formulieren und sie mit Bedacht, Sachverstand mit langem Atem kooperativ verfolgen.



„Schule wird bewegt
von der ‚Sonne‘ unserer
Würdigung, Anerkennung
und Unterstützung
ihrer Leistungen“ (*)

(*) Carle, Ursula 2000: Was bewegt die Schule?
Baltmannsweiler: Schneider, 503

Literaturliste

Briel, Rudi (1984): Gesellschaftliche und politische Bestimmungsprozesse im Elementarbereich. In: Zimmer, Jürgen (Hg.): Erziehung in früher Kindheit. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 6). Stuttgart: Klett

Bruner, Jerome (1974): Bereitschaft zum Lernen. In: Weinert, Franz (Hg.): Pädagogische Psychologie. Köln: Kiepenheuer + Witsch (8. Auflage)

Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen (Empfehlungen der Bildungskommission). Stuttgart: Klett

Deutscher Bildungsrat (1973): Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil I:

Verstärkte Selbständigkeit von Schulen und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern. Stuttgart

Fried, Lilian / Roßbach, Hans-Günther / Tietze, Wolfgang / Wolf, Bernhard (1992): Elementarbereich. In: Ingenkamp, Karlheinz u.a. (Hg.): Empirische Pädagogik 1970-1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. Band 1. Weinheim: Deutscher Studien Verlag

Gomolla Mechtild / Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionalisierte Diskriminierung von Migrant*innenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Organisation Schule. Opladen: Leske + Budrich

Heimann, Paul (1957): Zur Bildungssituation der Volksschuloberstufe in der Kultur und Gesellschaft der Gegenwart. Die deutsche Schule, 49. Jg., H. II

Johannsen, Hans-Werner (1996): Die sechsjährige Grundschule. Pädagogische und bildungspolitische Argumente für ihre Einführung. Die Deutsche Schule, 88. Jg., H. 3, 283

Kern, Arthur (1951): Sitzenbleiberelend und Schulreife. Ein pädagogisch-psychologischer Beitrag zur Reform der Grundschule. Freiburg: Herder

Kern, Artur (1970): Die Schulreife - heute. In: Schwartz, Erwin (Hg.): Begabung und Lernen im Kindesalter. Grundschulkongreß 69, Bd. 1, Frankfurt / Main, 112 u. 115

Klattenhoff, Klaus (1987): Pädagogische Aufgaben und Ziele in der Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung. In: Erning, Günter u.a. (Hg.): Geschichte des Kindergartens. Bd. II. Freiburg: Lambertus, 116f

Kultusministerkonferenz (1994): Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 2. Juli 1970 i. d. F. vom 6. 5. 1994. Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen 46. Jg., H. 7, 197-205

Lückert, Heinz-Rolf (1970): Didaktik der Vorschulerziehung. In: Schwartz, Erwin (Hg.) (1970): Begabung und Lernen im Kindesalter. Grundschulkongreß 69, Bd. 1, Frankfurt / Main

Ministerium für Volksbildung (1957): Thesen der Ersten Zentralen Konferenz der Vorschulerziehung 1957. Bildungspolitische Vorgaben für den staatlichen Kindergarten. Berlin

Ministerium für Volksbildung (1983): Kindergartenordnung vom 23. Juni 1983. Berlin

Olbermann, Ursula (1983): Die Gestaltung des gleitenden Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule. Teil I: Die Vorbereitung der Einschulung. Teil II: Die Schulanfangsphase. (Sonderreihe H. 17.). Wiesbaden HIBS

Reynolds, Arthur J. (1994): Effects of a Preschool Plus Follow-On Intervention for Children at Risk. In: Developmental Psychology; 30. Jg., H. 6

Roth, Heinrich (1952): Begabung und Begaben. Die Sammlung, 7. Jg.

Schwartz, Erwin (Hg.) (1970): Begabung und Lernen im Kindesalter. Grundschulkongreß 69, Bd. 1, Frankfurt / Main

Sprenger, Hans (1948) (Hg): Richtlinien und Pläne für den Unterricht in der Volksschule. Detmold-Hiddesen, S. 6 u. 10

Vieweger, Georg (1970): Das pädagogische Problem der Schulreife. In: Schwartz, Erwin (Hg.) (1970): Begabung und Lernen im Kindesalter. Grundschulkongreß 69, Bd. 1, Frankfurt / Main, 129 u. 131

Woodhead, Martin (1981): Vorschulerziehung in Westeuropa. Ergebnisse aus dem Projekt des Europarates. Bonn: Europa Union Verlag, 171-195

Ziegler, Hans Willi (1957): Volkstümliche Bildung? I. und II. Teil. Die deutsche Schule, 49. Jg., H. 10, 444-454 und H. 11, 497ff