Sonderdruck aus:

Stephanie Hellekamps/Wilfried Plöger/
Wilhelm Wittenbruch (Hg.)

Schule

Handbuch der Erziehungswissenschaft 3

Studienausgabe

Ferdinand Schöningh
Paderborn · München · Wien · Zürich

Klaudia Schultheis

Kapitel 2: Der Elementarbereich

I. Rechtlicher Rahmen

Zum Elementarbereich werden alle Einrichtungen von freien und öffentlichen Trägern der Kinder- und Jugendhilfe gezählt, die Kinder bis zum Schulbeginn aufnehmen. Die vorschulische Erziehung ist in Deutschland nicht Teil des staatlich organisierten Schulwesens, sondern der Kinder- und Jugendhilfe zugeordnet. Im Rahmen seiner Gesetzgebungskompetenz für die Kinder- und Jugendhilfe hat der Bund im Juni 1990 das Kinder- und Jugendhilfegesetz erlassen, das im Juli 1992 novelliert und um den zum 1. Januar 1996 in Kraft getretenen Rechtsanspruch auf einen Halbtagsplatz im Kindergarten für alle Kinder im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt ergänzt worden ist. Der rechtliche Rahmen wird durch die Ausführungsgesetze der Länder konkretisiert. Die Sicherstellung des Angebotes obliegt den Kommunen der Länder. Die Finanzierung erfolgt durch das Land, die Kommune, den Träger und die Eltern.

Das Kinder- und Jugendhilfegesetz legt fest, dass Kindertageseinrichtungen die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern, die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen sowie den Eltern dabei helfen sollen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander zu vereinbaren. Der in § 22 SGB VIII formulierte Förderungsauftrag soll die Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes umfassen und sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes beziehen, einschließlich der Vermittlung orientierender Werte und Regeln. Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, an der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen.

II. Institutionen frühkindlicher Erziehung

Der Kindergarten ist die bedeutendste Form der institutionalisierten frühkindlichen Erziehung für Kinder zwischen drei und sechs Jahren. Daneben gibt es Vorklassen, Schulkindergärten sowie Sonderkindergärten für Kinder mit Behinderungen. Für Kinder unter drei Jahren besteht die Möglichkeit der Unterbringung in Kinderkrippen. Die Platz-Kind-Relation von Krippenplätzen lag 2002 in Westdeutschland bei 3%, in Ostdeutschland bei 37 %. Im Westen gibt es für 88% der Kinder einen Kindergartenplatz, im Osten beträgt die Relation 105% (vgl. Statistisches Bundesamt 2004, S. 23ff.). Im Westen besuchen 64 Prozent der Kindergartenkinder den traditionellen Vormittagskindergarten und nur 18 Prozent nutzen ein Ganztagsangebot. Im Osten hingegen besuchen 76 Prozent der Kinder ganztägig den Kindergarten (vgl. Alt 2004, S. 6).

Neben der öffentlichen Kinderbetreuung im Elementarbereich gibt es in Deutschland auch ein breites Spektrum privater Kinderbetreuung, das auf individuelle Bedürfnisse von Familien ausgerichtet ist (vgl. Henry-Hutmacher 2005, S. 8ff.). Dazu zählen Au-pair-Hilfen, Elterninitiativen, die z.T. als Träger der freien Jugendhilfe anerkannt sind, u.a. von der evangelischen Kirche angebotene Eltern-Kind-Gruppen, in denen die Kinder von Erzieherinnen in Zusammenarbeit mit den Eltern betreut werden. Daneben gibt es Kinderfrauen, die Kinder im Haushalt der Eltern betreuen, Krabbelstuben, die Kinder bis zu drei Jahren aufnehmen, stundenweise Kinderbetreuungsangebote von Mütterzentren, Spielgruppen, in denen Kinder im Alter von zwei Jahren bis zur Aufnahme in den Kindergarten stundenweise von einer sozialpädagogischen Fachkraft, einer zweiten Kraft und einem Elternteil betreut werden. Bedeutung kommt auch Tagesmüttern zu, die, ohne eine Prüfung oder Ausbildung absolviert zu haben, bis zu drei Kinder aufnehmen können. Kennzeichnend ist gegenwärtig ein Betreuungsmix für Kinder bis zum Schulalter (vgl. Alt 2004). Daten des sozioökonomischen Paneels des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (SOEP) von 2005 zeigen, dass ca. 45 Prozent der Kinder zwischen drei und sechs Jahren auch von Freunden oder Verwandten, insbesondere von den Großeltern betreut werden (vgl. Büchner/Wagner 2006, S. 7).

III. Geschichtliche Entwicklung der öffentlichen Kleinkinderziehung und aktuelle Reformdiskussion

Die öffentliche Kleinkinderziehung kann in Deutschland auf eine lange Tradition zurückblicken. Bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts entstanden mit den Kleinkinderbewahranstalten und den Kleinkinderschulen die ersten Formen der öffentlichen und institutionellen Erziehung im Bereich der frühen Kindheit. Kleinkinderbewahranstalten hatten die sozialfürsorgerische Aufgabe, Kinder der Industriearbeiterschaft zu beaufsichtigen und vor Verwahrlosung zu schützen. Hingegen wurden die Kleinkinderschulen vornehmlich von Kindern des Bürgertums besucht. Ihre Aufgabe bestand darin, die Erziehung in der Familie zu ergänzen, indem sie die Entwicklung und die sittliche und moralische Bildung der Kinder pädagogisch förderten (vgl. Konrad 2004, S. 43ff.). Die Gründung von Kleinkinderbewahranstalten und Kleinkinderschulen wurde von staatlicher Seite zwar unterstützt, in der Regel aber – wie auch die Finanzierung – Vereinen, denen Angehörige des Bürgertums oder Gemeindepfarrer vorstanden, überlassen. Im ausgehenden 19. Jahrhundert wurde die Mehrzahl dieser Einrichtungen von katholischen Orden und von Diakonissen getragen (vgl. Grossmann 1987, S. 21).

In den Kleinkinderbewahranstalten und Kleinkinderschulen lassen sich Vorläufer der von Friedrich Fröbel ab 1840 gegründeten und sich rasch verbreitenden Kindergärten sehen. Diese sollten nach Maßgabe von Fröbels pädagogischen Ideen Kinder im Vorschulalter durch Spiele und Beschäftigungen allgemein fördern und auf die Schule und das spätere Leben vorbereiten. Die Fröbelschen Kindergärten waren zunächst Einrichtungen des gut situierten Bürgertums. In der Kindergartenbewegung entstand aber bald die Idee des für alle sozialen Schichten offenen Volkskinder-

gartens. Nach der Jahrhundertwende kam es zu einem starken Wachstum der Kindergärten, wobei sich vielfältige Varianten ausbildeten: der ganztägige Volkskindergarten, der von Kindern des Bürgertums für wenige Stunden besuchte Vereinskindergarten, der Familienkindergarten, der privat betriebene Kindergarten oder der Fabrik-, Schul- oder Gemeindekindergarten (vgl. Konrad 2004, S. 91).

1933 brachte einen Rückschritt in der Entwicklung des Kindergartens, da die Nationalsozialisten die Freien Wohlfahrtsverbände, die häufig Träger der Kindergärten waren, in die Nationalsozialistische Volkswohlfahrt (NSV) eingliederten und zahlreiche Kindergärten schlossen. Erst mit dem Bedarf weiblicher Arbeitskräfte in der Rüstungsindustrie wurden die Kindergärten wieder ausgebaut.

Nach dem zweiten Weltkrieg kam es in der DDR und der Bundesrepublik Deutschland zu unterschiedlichen Entwicklungen im Elementarbereich. In der DDR wurde der Kindergarten 1965 formell in das Bildungswesen eingegliedert. Alle Kinder von drei bis sechs Jahren hatten das gesetzlich verankerte Recht auf einen Ganztagesplatz im Kindergarten, wobei die Kosten bis auf einen eigenen Beitrag zur Mittagsverpflegung aus dem Staatshaushalt finanziert wurden. Aufgaben und Inhalte der pädagogischen Arbeit in den Kindergärten waren durch Gesetze und zentrale Bildungs- und Erziehungspläne geregelt. In der Bundesrepublik wurde dagegen 1952 das Jugendwohlfahrtsgesetz verabschiedet, mit dem an die Verhältnisse der Weimarer Republik angeknüpft wurde. Danach sollten Kindergärten und Institutionen der Jugendhilfe erst dann von öffentlichen Trägern eingerichtet werden, wenn keine freien Träger tätig wurden. Dies wurde im Kinder- und Jugendhilfegesetz, das 1990 das Jugendwohlfahrtsgesetz ablöste, beibehalten. Bereits Ende der 1950er Jahre regte sich Kritik an der ebenfalls aus der Tradition der Weimarer Republik übernommenen „Schonraumpädagogik" in der Kleinkinderziehung. Im Zuge der dann in den 1960er Jahren einsetzenden umfassenden Reform des Bildungswesens wurde nachdrücklich auf die Bedeutung der frühen Förderung der kognitiven Entwicklung und des kindlichen Lernens auch für die vorschulische Erziehung verwiesen. Die Defizite sozial benachteiligter Kinder, die v.a. hinsichtlich der sprachlichen Kompetenz bestanden, sollten bereits im Kindergarten durch gezielte sprachliche Förderung kompensiert werden.

Aktuelle Untersuchungen wie die „PISA 2000"-Studie oder auch die OECD-Studie „Starting Strong. Early Childhood Education and Care" (2001, 2004), deren Ziel es ist, den beteiligten Staaten Anregungen für die qualitative Weiterentwicklung der Kinderbetreuung zu geben, machen deutlich, dass diese Probleme in Deutschland auch heute noch bestehen, insbesondere für Kinder mit Migrationsherkunft, und eine frühzeitige Sprachförderung noch nicht umgesetzt werden konnte.

Ein weiteres Dauerthema ist der Übergang vom Elementar- in den Primarbereich, d.h. vom Kindergarten in die Grundschule. Der 1970 vom Deutschen Bildungsrat verabschiedete Strukturplan für das Bildungswesen sah vor, dass die Kinder bereits mit fünf Jahren vom Elementar- in den Primarbereich wechselten und dort eine zweijährige Eingangsstufe besuchten. Da aber die zahlreichen Modellversuche, die dazu in den 1970er Jahren durchgeführt wurden, keine eindeutigen Vorteile aufwiesen, blieb bis heute die institutionelle, organisatorische und pädagogische Trennung von Kindergarten und Grundschule der Regelfall. Flexibilisiert wurde aller-

dings das Einschulungsalter. So ermöglichen heute die Schulgesetze vieler Länder, dass bereits 5-jährige Kinder eingeschult werden können.

Im Zusammenhang der Qualitätsentwicklung des Elementarbereichs (vgl. zum Überblick Fthenakis 2003[2]) steht auch die zunehmende Regulierung der vorschulischen Erziehung und Bildung durch Bildungsstandards und Bildungspläne. Die Kultusministerkonferenz verabschiedete 2004 einen gemeinsamen Rahmen über die frühe Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen. Inzwischen haben alle Bundesländer Bildungspläne oder entsprechende Rahmenvorgaben für den Elementarbereich vorgelegt. Darin kann eine Tendenz zur Angleichung der vorschulischen Erziehung im europäischen Rahmen gesehen werden. So sind in den meisten EU-Staaten wie z.B. in Frankreich, Belgien, Großbritannien oder Polen die Institutionen frühkindlicher Erziehung in das allgemeine Bildungswesen integriert und weisen eine starke vorschulische Orientierung auf. Eine ausgeprägte sozialpädagogische Orientierung der Bildungskonzeption des Elementarbereichs wie in Deutschland findet sich bisher noch in Österreich und den skandinavischen Ländern, wobei auch in diesen Ländern zunehmend Rahmencurricula und Bildungspläne eingeführt werden.

In den frühpädagogischen Curricula lassen sich bisher noch zwei grundsätzliche Zielrichtungen erkennen: Entweder wird in der Tradition der Fröbelschen Bildungsidee die Entwicklung des Kindes als Person und die Ausbildung positiver Lerndispositionen betont (z.B. Schweden, Dänemark, Deutschland) oder es werden schulbezogen und schulvorbereitend Wissens- und Kompetenzbereiche wie z.B. Sprache und Schriftsprachkompetenz, Mathematik und naturwissenschaftliche Grundbildung in den Mittelpunkt gestellt (z.B. Frankreich, Großbritannien, Niederlande) (vgl. Oberhuemer 2004, S. 365). Ein wichtiges Diskussionsthema, das die OECD-Studie befördert hat, ist die im internationalen Vergleich fehlende Akademisierung der deutschen Erzieher(innen)ausbildung. Erzieher(innen) werden in den alten Bundesländern seit 1967 an Fachschulen (in Bayern: Fachakademien) für Sozialpädagogik ausgebildet. Dies wurde nach der Wiedervereinigung auch für die neuen Bundesländer übernommen, obwohl in der früheren DDR die Erzieher(innen)ausbildung der Lehrer(innen)ausbildung für die Unterstufe gleichgestellt war (vgl. Konrad 2004, S. 201). In fast allen Ländern der EU werden Erzieher(innen) jedoch an Hochschulen ausgebildet und erhalten in einigen Ländern sogar die Lehrberechtigung für den Primarbereich. Inzwischen entstehen vereinzelt auch an deutschen Hochschulen entsprechende Studiengänge, wobei noch offen ist, welche beruflichen Möglichkeiten dieser Ausbildungsweg im Vergleich zu den Fachschulen und Fachakademien eröffnet.

IV. Konzeptionen der Kindergartenpädagogik

Die größte Verbreitung und Bedeutung in der deutschen Kindergartenpädagogik kommt vermutlich dem Situationsansatz zu, auch wenn Studien inzwischen gezeigt haben, dass seine Realisierung in der Praxis sehr unbefriedigend ist (vgl. Zimmer u.a.1997). Er entstand Anfang der 1970er Jahre und stellt im Gegensatz zu eher kompensatorischen und leistungsbezogenen Ansätzen ein Konzept dar, das von den

Alltagserfahrungen der Kinder und ihrer konkreten Lebenswirklichkeit ausgeht. Gemäß der Curriculumtheorie Robinsohns soll das kindliche Lernen an Lebenssituationen orientiert werden, um die Kinder für die Bewältigung konkreter Lebenssituationen zu qualifizieren. Schon früh wurde kritisiert, dass der Situationsansatz dem sozialen Lernen Vorrang vor dem sachbezogenen Erwerb von Wissen und Fertigkeiten gibt. Stark in die Kritik geriet der Situationsansatz allerdings in den 1990er Jahren. Neben der unbefriedigenden praktischen Umsetzung wurden wissenschaftliche, begriffliche, bildungskonzeptuelle und anthropologische Mängel sowie eine einseitige Sicht auf das Kind und ein unzureichendes Lernkonzept konstatiert (vgl. Fthenakis 2000, S. 116ff.). Mitte der 1990er Jahre wurde begonnen, den Situationsansatz in Modellprojekten weiter zu entwickeln und an die spezifischen Bedürfnisse der neuen Bundesländer und Ostberlins anzupassen.

Es gibt in Deutschland auch zahlreiche Kindergärten, die nach den klassischen Ansätzen der der Montessori- oder Waldorfpädagogik arbeiten (für einen Überblick vgl. Fthenakis/Textor Hg. 2000). Daneben wird die Kindergartenpädagogik auch von Elementen der in Italien entwickelten Reggiopädagogik beeinflusst, und es gibt an spezifischen Bedürfnissen orientierte Einrichtungen wie z.B. die Natur- und Waldkindergärten (Miklitz 2004[3]).

Literatur

Alt, Ch. (2004): Der neue Betreuungsmix. Zwischenergebnis des Kinderpanels des DJI. München. Unter: http://www.dji.de/kinderpanel/highlights/analysen.pdf (Zugriff am 9.02.2007).

Büchner, Ch./Wagner, G. (2006): Eine empirische Bestandsaufnahme außerfamiliärer und außerschulischer Bildungs- und Lernwelten. Ergänzungen und vertiefende Analysen im Anschluss an den 12. Kinder- und Jugendbericht. Berlin.

Fthenakis, W. (2000): Kommentar: Die (gekonnte) Inszenierung einer Abrechnung – zum Beitrag von Jürgen Zimmer. In: Fthenakis, W. /Textor, M. (Hg.): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim und Basel, S. 115-131.

Fthenakis, W. (2003[2]): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. In: ders. (Hg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg i. Breisgau.

Fthenakis, W. /Textor, M. (Hg.) (2000): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim und Basel.

Grossmann, W. (1987): Kindergarten. Eine historisch-systematische Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik. Weinheim und Basel.

Henry-Huthmacher, Ch. (2005): Kinderbetreuung in Deutschland – Ein Überblick. Krippen – Tagespflege – Kindergärten – Horte und Ganztagsschulen im Vergleich der Bundesländer. Arbeitspapier/Dokumentation Nr. 144/2005, hg. von der Konrad-Adenauer-Stiftung. Sankt Augustin. (auch als pdf-Datei unter http://www.kas.de/db_files/dokumente/arbeitspapiere/7_dokument_dok_pdf_6753_1.pdf; (Zugriff am 9.02.2007).

Konrad, F.-M. (2004): Der Kindergarten. Seine Geschichte von den Anfängen bis in die Gegenwart. Freiburg i. Br.

Miklitz, I. (2004[3]): Der Waldkindergarten. Dimensionen eines pädagogischen Ansatzes. Neuwied, Berlin.

Oberhuemer, P. (2004): Bildungskonzepte für die frühe Kindheit in internationaler Perspektive. In: Fthenakis, W. /Oberhuemer, P. (Hg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Mittelpunkt. Wiesbaden, S. 359-383.

OECD (2001): Starting Strong. Early Childhood Education and Care. Unter: http://www1.oecd.org/publications/e-book/9101011e.pdf (Zugriff am 9.02.2007).

OECD (2004): Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). Unter: http://www.oecd.org/dataoecd/55/58/35125245.pdf (Zugriff am 9.02.2007).

Statistisches Bundesamt (2004): Kindertagesbetreuung in Deutschland. Einrichtungen, Plätze, Personal und Kosten 1990-2002. Wiesbaden.

Zimmer u.a. = Zimmer, J./Preissing, Ch./Thiel, Th./Heck, A./Krappmann, L. (1997): Kindergärten auf dem Prüfstand. Dem Situationsansatz auf der Spur. Abschlussbericht zum Projekt „Zur Evaluation des Erprobungsprogramms". Seelze-Velber.