



Nicole Biedinger (Hrsg.)

Was Eltern und Fachkräfte bewegt

Ein Überblick über die
vorschulische
Bildung in Deutschland

Verlag Barbara Budrich



Was Eltern und Fachkräfte bewegt

Nicole Biedinger (Hrsg.)

Was Eltern und Fachkräfte bewegt

Ein Überblick über die vorschulische
Bildung in Deutschland

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2020

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<https://portal.dnb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Alle Rechte vorbehalten

© 2020 Verlag Barbara Budrich GmbH, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich.de

ISBN 978-3-8474-2336-2 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-1476-6 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Titelbildnachweis: istock.com

Satz: Anja Borkam, Jena

Druck: Books on Demand GmbH, Norderstedt

Printed in Europe

Inhalt

Die Abbildungen in Farbe auf S. 58 und 59 stehen auf der Website des Verlags zum kostenlosen Download zur Verfügung: <https://www.doi.org/10.3224/84742336A>

Nicole Biedinger

Einleitung 7

Francesca Beyer, Sarah Haupt und Janine Kastello

1 Historische und gesetzliche Grundlagen der Kindertagesstätten
in Deutschland 10

Samira Wellnitz und Jennifer Werner

2 Arten der Kinderbetreuung in Deutschland 32

Christine Karsch und Lea Gießler

3 Betreuungssystem für Kinder unter drei Jahren 44

Lea Schlesinger

4 Bilinguale Kindergärten 56

Julia Traska

5 Fachkräftemangel in deutschen Kindertagesstätten 65

Hannah Schwitalla und Tobias Otto

6 Ein Spagat zwischen Familie, Beruf und Elternschaft
vor dem Hintergrund der Rollentheorie 80

Katharina Lühnsdorf und Johannes Rausch

7 Fördern – Fordern – Überfordern von Kindern 94

Tabea Hottum und Mona Zimmermann

8 Pädagogische Konzepte 108

Carlotta Wenke und Christoph Bensch

9 Interkulturelle Erziehung: Ansätze und Prinzipien
einer Pädagogik am Beispiel der Interkulturellen Arbeit
in Kindertageseinrichtungen 128

<i>Dagmar Hörner und Marie Spiegelhalter</i>		
10	Entwicklungsschritte zwischen dem 1. und 6. Lebensjahr	144
<i>Franziska Hahn und Robyn Riedel-Koenig</i>		
11	Bindung	161
<i>Daniela Knierim und Natascha Wilding</i>		
12	Beziehungsgeflechte in Kindergärten. Die Bedeutung der Elternarbeit	177
<i>Rebekka Gildermann</i>		
13	Logopädie bei Sprachschwierigkeiten und ihre Bedeutung innerhalb der Kindertagesstätte	192
<i>Kathrin Schlieber</i>		
14	Tiergestützte Förderung in der vorschulischen Betreuung am Beispiel von Therapiehunden	207
<i>Annemarie Freudenberg und Tatjana Höfler</i>		
15	Generationen lernen gemeinsam – Konzepte aus Theorie und Praxis	216
<i>Johanna Gmeiner</i>		
16	Hochbegabung	230
<i>Franziska Kneib, Clarissa Schmidt und Christina Völker</i>		
17	Kinder von psychisch kranken Eltern	238
	AutorInnenverzeichnis	259

Einleitung

Nicole Biedinger

In den letzten Jahren wuchsen in der gesamten Bundesrepublik Deutschland sowohl der qualitative Standard, als auch das Angebot an Kindertageseinrichtungen¹ stetig an. Fast zwei Millionen Kinder besuchen bis zur Vollendung ihres sechsten Lebensjahres eine außerhäusliche Betreuungseinrichtung. Bisherige Forschungsergebnisse legen nahe, dass eine hohe Qualität der Betreuung in Kindertagesstätten einen nachhaltigen positiven Effekt auf den Kompetenzerwerb von Kindern hat. Gerade in den letzten Jahren, teilweise bedingt durch die Zuwanderungsströme, aber auch aufgrund anderer gesellschaftlicher Entwicklungen, wachsen die Anforderungen an das pädagogische Fachpersonal, so dass die dort Beschäftigten zunehmend vor neue Herausforderungen gestellt werden (z. B. Arbeit mit Kindern mit Fluchterfahrung).

Diese aktuellen Entwicklungen bildeten die grundlegende Idee das Thema vorschulische Kinderbetreuung im Rahmen eines Seminars tiefergehend zu behandeln. Im Fachbereich Soziale Arbeit und Sozialwissenschaften an der Katholischen Hochschule Mainz wird im Bachelor Studiengang ab dem 6. Semester ein Seminar angeboten, welches sich über zwei Semester erstreckt und somit ausreichend zeitliche Möglichkeiten bietet, intensiv über ein komplettes Jahr hinweg an einem Buch zu arbeiten. Zusätzlich sind die Teilnehmer bereits am Ende ihres Studiums und verfügen über umfangreiche theoretische und praktische Erfahrungen, um ein Buchkapitel zu verfassen. Einige Autoren haben darüber hinaus, vor Studienbeginn die Ausbildung zur SozialassistentIn begonnen oder abgeschlossen, so dass über die studiumsspezifischen Kompetenzen hinaus auch frühpädagogische Qualifikationen mit eingebracht werden.

Die Arbeiten im sechsten Semester umfassten, neben der prinzipiellen Konzeption eines Buches, vor allem die Findung von geeigneten Themen und Absprache bezüglich der Inhalte zwischen den einzelnen AutorInnen. Im siebten Semester wurden schließlich die ersten Versionen der Kapitel diskutiert und mit einigen Feedbackschleifen verfeinert und in die hier vorliegende Form gebracht.

Das Ziel war, ein Buch zu verfassen, das sowohl Eltern als auch ErzieherInnen über grundsätzliche Themen aufklärt, aber auch besonders über aktuelle Themen wie beispielsweise Inklusion oder Hochbegabung im vorschulischen Sektor informiert.

1 Im Folgenden Buch werden Begrifflichkeiten wie Kindertagesstätte, Kindergarten, Krippe und vorschulische Betreuung synonym verwendet. Gemeint sind damit stets institutionelle Betreuungsangebote für noch nicht schulpflichtige Kinder.

Im ersten Drittel des Sammelbandes soll die Situation in Deutschland dargestellt werden, in dem zunächst das System an sich, das Personal und zentrale Einstellungen vorgestellt werden. Diese ersten inhaltlichen Kapitel umfassen sowohl historische und gesetzliche Rahmenbedingungen als auch ein Kapitel, das die verschiedenen Arten der Kinderbetreuung darstellt und im Anschluss daran gezielt die Situation für sehr junge Kinder betrachtet. Neben diesen regulären Angeboten werden auch bilinguale Kindergärten in einem eigenen Beitrag vorgestellt. Neben den eher institutionellen Kapiteln stellen der Fachkräftemangel und die Qualifikationen von pädagogischen Fachkräften weitere wichtige Themen dar. Abgeschlossen wird dieser erste Abschnitt mit einem soziologischen Beitrag zum Einfluss der Elternrolle und der Verbindung von Familie und Beruf sowie das Aufwachsen von Kindern in einer modernen von vielen Medien geprägten Welt.

Im zweiten Drittel sollen dann pädagogische und psychologische Grundlagen dargestellt werden, um sowohl den fachfremden Leser als auch erfahrenen Pädagogen einige neue Entwicklungen näherzubringen. Zunächst werden die pädagogischen Konzepte mit einer anführenden Ergänzung zur interkulturellen Erziehung dargestellt. Im Anschluss daran wird ein Versuch unternommen, die allgemeine Entwicklung von Kindern und die Bindung zwischen Eltern und Kindern zu erörtern und schließlich wird die zentrale Bedeutung von Elternarbeit herausgearbeitet.

Im letzten Teil werden vor allem für Erzieherinnen ganz spezifische Zielgruppen und deren Bedeutung im Betreuungsalltag behandelt. Es sollen neue Förderungsmöglichkeiten und Beispiele aus der praktischen Arbeit aufgezeigt oder auch auf bestehende Schwierigkeiten fokussiert werden. Begonnen wird mit dem Thema Logopädie, das bisweilen schwerpunktmäßig außerhalb der institutionellen Betreuung behandelt wird. Auf diese Beiträge folgt ein Beitrag zu tiergestützten Fördermöglichkeiten und generationsübergreifenden Modellen. Den Abschluss bilden Kapitel zur Erkennung und Förderung von Hochbegabung und ein Beitrag zu den besonderen Bedürfnissen von Kindern mit psychisch kranken Eltern.

Abschließend noch ein kleiner sprachlicher Hinweis: Im gesamten Sammelband werden häufig Beschäftigte in der Kinderbetreuung benannt. Aus sprachlichen Gründen verstehen wir unter ErzieherInnen nicht nur Personen mit dieser spezifischen Ausbildung, sondern alle Personen, die im Rahmen der vorschulischen Betreuung tätig sind und eine pädagogische Ausbildung vorweisen können. Selbstverständlich sind das bei weitem nicht nur ErzieherInnen, sondern es gibt zahlreiche andere Ausbildungs- und Studiengänge. Dies stellt für uns ebenso eine sprachliche Vereinfachung dar, wie die geschlechtsgerechte Sprache, wohlwissend, dass die Verteilung von weiblichen und männlichen Fachkräften in diesem frühpädagogischen Sektor sehr ungleich ist. Gerade aus diesem Grund haben wir uns gegen eine geschlechtsneutrale Formulierung entschieden.

Abschließend möchte ich noch einen großen Dank an alle Autorinnen und Autoren richten, die in stärkerem Maße als in anderen Seminaren Zeit und Arbeit investiert haben, um dieses Buch zu erstellen. Neben den AutorInnen gab es auch noch eine weitere Studentengruppe, die sich intensiv mit dem Lektorat und dem Layout beschäftigt hat. Dieser Gruppe gilt mein großer Dank für die Unterstützung.

Zusammenfassend gehen wir davon aus, dass sowohl interessierte Eltern, als auch pädagogische Fachkräfte, aus den verschiedenen Beiträgen spannende neue Erkenntnisse gewinnen können und hoffen so zu einem besseren Verständnis von sehr unterschiedlichen Bereichen beitragen zu können.

1 Historische und gesetzliche Grundlagen der Kindertagesstätten in Deutschland

Francesca Beyer, Sarah Haupt und Janine Castello

Viele verbinden mit öffentlicher Kleinkinderziehung in Deutschland den Kindergarten. In der heutigen deutschen Gesellschaft ist es für die meisten selbstverständlich, dass ein Kind ab einem gewissen Alter den Kindergarten besucht. Aber was genau ist der Kindergarten? Der Begriff wird in der Alltagssprache als Synonym für viele unterschiedliche Angebote der öffentlichen Kleinkinderziehung genutzt. Er impliziert das Halbtags- und Ganztagsangebot, den Hort und die Betreuung in der Krippe für unter Dreijährige. Die Angebotsvielfalt, ihr Mitarbeiterschlüssel, der jeweilige Träger, ihre Konzepte und die individuelle Umsetzung sind jedoch so unterschiedlich, dass die Begriffsbezeichnung als Kindergarten im Alltag häufig zu Verwirrung führt.

1.1 Historische Entwicklung des Kindergartens in Deutschland

Der Kindergarten gehört heute zu den Kindertagesstätten (KiTa), welche Einrichtungen der Kinderbetreuung sind. Sie lassen sich unter anderem bezüglich des Alters der Kinder unterteilen. Es gibt die Kinderkrippe, die für Kinder unter drei Jahren zuständig ist; außerdem den Kindergarten für die Altersgruppe von drei bis sechs und den Hort für Grundschüler. Im Rahmen dieses Kapitels soll sich jedoch auf die Kindertagesstätten beziehungsweise den Kindergarten konzentriert werden. Wie die meisten Institutionen musste sich auch der Kindergarten während eines langen Weges durch die Geschichte hinweg entwickeln.

Bis zur Industrialisierung im 19. Jahrhundert in Deutschland wurden Kinder bei ihren Eltern oder Verwandten aufgezogen. Ihre Erziehung bestand darin, das zu lernen, was sie zum Leben brauchten, indem sie sich dies bei den Eltern abschauten. Sobald sie körperlich dazu in der Lage waren, unterstützten sie ihre Familie im Alltag. Es galt die ersten Lebensjahre schnell zu überwinden, da die Kinder in dieser Zeit eine Belastung und keine Unterstützung darstellten. Nach ihrem sechsten oder auch siebten Geburtstag wurden Kinder von Kleinbauern oder Tagelöhnern als vollwertige Arbeitskräfte angesehen. Kinder mit der Laufbahn eines Klerikers (geistlicher Stand) kamen in diesem Alter

in eine Klosterschule und die Kinder des Bürgertums begannen zur städtischen Elementarschule zu gehen. Der Nachwuchs der Adligen wurde an fremde Höfe geschickt, um dort seine Erziehung zu beenden (Konrad 2012). Es gab also keine öffentlichen Erziehungseinrichtungen für Kinder unter sechs Jahren.

Die Entwicklung der öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland gründet auf mehreren Ursachen. Zu diesen gehören die Industrialisierung und die damals vorherrschende Armut, der Strukturwandel der Familie und das sich entwickelnde Bewusstsein für die Kindheit. Durch den Wandel der Wirtschaft wurde das Familienleben umstrukturiert. Zuvor wie selbst verständlich erbrachte soziale Leistungen mussten auf Institutionen außerhalb der Familie übertragen werden. Die ländlichen Unterschichten und das Industrieproletariat konnten sich, auf Grund der Armutzustände, nicht um die Kinder kümmern. Es war nicht möglich sie mit zur Arbeit zu nehmen – wie dies vor der Industrialisierung getan wurde. Da der Sozial- und Wohlfahrtsstaat noch nicht ansatzweise gegründet war, waren die Familien auf das freiwillige Engagement der vermögenden Schichten, wie des Adels und des Bürgertums, angewiesen (Konrad 2012).

Mitte des 19. Jahrhunderts waren in Deutschland verschiedene Institutionen, die der Betreuung und der Erziehung der Kinder im vorschulischen Alter dienen, zu finden. Es gab kein einheitliches Konzept und viele Bezeichnungen. Dazu zählen unter anderem die „Kinderpflege“, die „Warteschule“, die „Kleinkinderbewahranstalt“ und die „Kleinkinderschule“. Die Wurzeln der Kleinkinderbewahranstalt reichen bis ins 17. und 18. Jahrhundert zurück. Sie ist die älteste Einrichtung, die Kleinkinder außerhalb der Familie beaufsichtigte. Sie war einfach ausgestattet: mit Tischen und Bänken, teilweise auch ausrangierte Schulmöbel. Oft waren mehr als fünfzig Kinder in einem Raum untergebracht. Kinder wurden ab einem Alter von zwei Jahren aufgenommen. Sie hatten Spielsachen, wie Bauklötze, Puppen, Bälle und Bilderbücher. Die Kleinkinderbewahranstalt war ganztägig, also häufig zwölf Stunden geöffnet und bot ein einfaches Mittagessen für die Kinder an. Durch die Initiative verschiedener Frauen und Männer, entwickelte sich aus der Kleinkinderbewahranstalt die Kleinkinderschule. Die Fürstin Pauline von Lippe-Detmold zum Beispiel, setzte sich dafür ein, dass die Einrichtung nicht nur für die Beaufsichtigung der Kinder zuständig war, sondern auch eine angemessene Beschäftigung bot. Bereits kurz nach der Wende zum 19. Jahrhundert findet man die Kleinkinderschule in einzelnen pädagogischen Schriften. Im Unterschied zur Kleinkinderbewahranstalt ist sie von der Idee der Erziehung und Bildung geprägt. Die Kinder sollten etwas lernen, allerdings wurde durch staatliche Erlässe darauf geachtet, dass keine Inhalte, die der Schule vorbehalten waren, vorweggenommen wurden (ebd.).

Ein wichtiger Meilenstein in der Geschichte des Kindergartens, wie wir ihn heute kennen, war die Fröbelbewegung von 1840 bis 1914. Friedrich Fröbel entwickelte ein Modell der außerfamilialen Kleinkindererziehung nach dem

Vorbild der Familienerziehung. Die Erzieherinnen sollten dem Bild der Mutter entsprechen. Abgesehen von der Arbeit im Kindergarten hatten sie auch den Auftrag positiv auf die Familien einzuwirken. Denn Familie und Kindergarten sollten sich gegenseitig ergänzen, als Spiegel oder als Muster dienen (Fröbel 1982). Fröbels Modell begreift das Spiel als die angemessene Lebens- und Lernform von Kleinkindern. Spielgaben, Beschäftigungsmittel und Bewegungsspiele gründeten zusammen mit der Gartenarbeit den Kern der Kindergartenpädagogik. Als Spielgaben verstand Fröbel in erster Linie Bälle (Fröbel 1982). Beschäftigungsmittel waren beispielsweise das Erbsenlegen oder Basteln mit Karton und Papier. Die Bewegungsspiele waren Gemeinschaftsspiele, die hauptsächlich aus Lauf-, Ball- und Turnspielen bestanden, aber auch Nachahmungsspiele, die heute als soziale Rollenspiele bekannt sind. In modernisierten Formen werden diese Grundsätze bis heute in den Kindergärten praktiziert (Konrad 2012). Eine der wesentlichen Neuerungen bestand darin, dass Fröbels Modell eine Spielkindheit beinhaltete, während in den Kleinkinderbe-
wahrnstanalten feste Spielzeiten hauptsächlich in den Alltag integriert wurden, um den Kleinkindern Selbstdisziplin beizubringen. Es wurden Fröbelvereine und Fröbelverbände gegründet, die als Träger der Kindergärten auftraten. Auch die bürgerliche Frauenbewegung engagierte sich stark für die Ausbreitung der Kindergartenidee von Fröbel (Konrad 2012).

Mit der Einführung des Bürgerlichen Gesetzbuchs 1900, das eine am Kindeswohl orientierte Fürsorge für alle Minderjährigen beinhaltet, verpflichtete sich der Staat erstmalig für angemessene Bedingungen zu sorgen. Dazu gehörte auch die Finanzierung der Institutionen für die öffentliche Kleinkindererziehung. 1914 versprach die Regierung diese aus öffentlichen Haushaltsmitteln zu fördern. Mitte der 1880er Jahre gab es rund 3.500 Kleinkindererziehungseinrichtungen (ebd.). Auf die verschiedenen Ansätze, die bis heute Bestand haben, wird im Kapitel „Pädagogische Konzepte“ (Hottum/Zimmermann) näher eingegangen.

In der Weimarer Republik, in den Jahren zwischen 1918 und 1933, entwickelten sich unterschiedliche Richtungen, die sich positiv auf die Kleinkinderbetreuung auswirkten. Dazu gehören die Jugendgesetzgebung, die eigenständige Jugendhilfebürokratie, der Ausbau des Kindergartens zu einem selbstverständlichen Element des sozialen Handelns und die Erweiterung der didaktisch-methodischen Möglichkeiten. Vor allem von linkspolitischer Seite gab es Bestrebungen den Kindergarten verpflichtend für alle Kleinkinder zu integrieren, welche jedoch nicht zur Umsetzung kamen. Das neu geschaffene Jugendamt spielte auch eine Rolle in der historischen Entwicklung. Es hatte nicht nur die Aufgabe zu kontrollieren und zu überwachen, sondern auch den ErzieherInnen Hilfe, Beratung und Unterstützung zu bieten (Konrad 2012). Auch heute gehören Kindertagesstätten, also auch Kindergärten zu den Pflichtaufgaben des Jugendamts (§22 SGB VIII). Des Weiteren entstand in der Weimarer Republik eine Fülle an alternativen Ansätzen. Die Kinder- und Entwicklungs-

psychologie etablierte sich, genauso wie die Waldorfpädagogik, die psychoanalytische Kleinkindpädagogik und die Montessoripädagogik. Sie alle konkurrierten mit Fröbels Modell. Die verschiedenen Ansätze sind bis heute aktuell geblieben. Quantitativ gesehen bildeten sie eher die Ausnahme, dennoch dienten sie als Vorbild. Die ErzieherInnen integrierten das, was ihnen sinnvoll erschien, in ihren Alltag. So entstand eine Vielfalt an Angeboten für die Kleinkinderbetreuung in Kindergärten (Konrad 2012).

Mit der Machtergreifung der Nationalsozialisten ereigneten sich deutliche Veränderungen auf institutioneller und inhaltlicher Ebene. In den Jahren zwischen 1933 und 1945 wurde die Arbeit in den Kindergärten nach nationalsozialistischen Vorstellungen ausgerichtet, inhaltsärmer und einseitig. Alle pädagogischen Konzepte, die in der Weimarer Republik zur Vielfalt der Angebote führten, wurden untersagt. Die Montessori-Pädagogik, die psychoanalytische Kleinkind- und die Waldorfpädagogik wurden verboten, ebenso wie reformpädagogische Experimente. Die neue Kindergartenpädagogik bestand aus einzelnen Elementen der Fröbelpädagogik und nationalsozialistischen Erziehungsgrundsätzen. Letztere waren auf vier Säulen gegründet: der körperlichen Tüchtigkeit, der Militarisierung, der Gewöhnung an das Denken und Empfinden in Kategorien von Volk und Rasse, sowie der persönlichen Bindung an den Führer Adolf Hitler und andere wichtige Persönlichkeiten des Nationalsozialismus (Konrad 2012).

In der Bundesrepublik Deutschland wurde nach dem Zweiten Weltkrieg an die Jahre vor 1933 angeknüpft. Die Trägerstruktur wurde restauriert und die pädagogische Vielfalt wieder angenommen. In den 1960er Jahren rückten die Kinder mehr in die öffentliche Wahrnehmung. Der Kindergarten wurde als eine der Familie gleichwertige Sozialisationsinstanz und wichtiger Bildungsfaktor gesehen. Er diente unter anderem der Herstellung von Chancengleichheit, da die Bildungsbenachteiligung der sozialen Unterschicht auch zum Thema des Kindergartens wurde. Die öffentliche Kleinkindererziehung blieb freiwillig und vor allem kostenpflichtig. Trotzdem gab es eine starke quantitative Expansion. Der veränderte Blick auf die öffentliche Kleinkindererziehung war Ursache und Folge der inhaltlichen Neuorientierung der Kindergartenarbeit. Es wurde alles in Frage gestellt. Unter anderem wurde die Entwicklung der Kinder als aktiv zu bewältigende Aufgabe begriffen, welche durch Lernanreize gefördert bzw. unterstützt werden sollte. Der Kindergarten entwickelte sich vom Schutz- und Schonraum zum Lern- und Erfahrungsfeld des Kindes. Der Situationsansatz wurde in die Arbeit integriert. Er betont das soziale Lernen. Es wurde sich vom Repressiven, also Unterdrückendem, vollkommen losgesagt. Zudem erhielt in den 1980er Jahren ein neuer Ansatz Beachtung – die Reggio-Pädagogik, die die kreativen Aspekte des Lernens hervorhebt (Konrad 2012).

Deutliche Unterschiede zeigten sich in der Kindergartenarbeit in der DDR. Im einheitlichen sozialistischen Bildungssystem der DDR kam dem Kinder-

garten eine solch große Bedeutung zu, wie in keiner anderen Phase der Geschichte Deutschlands. Dort wurde der Kindergarten zu einem kostenfreien, ganztägigen, staatlichen Angebot für alle Kinder ausgebaut. Er war fester Bestandteil des Bildungswegs – genauer gesagt seine Eingangsstufe. Im Zuge der Umstrukturierung des Bildungswesens wurden von der sozialistischen Regierung keine alternativen Kleinkinderbetreuungen gewünscht. Bis auf wenige kirchliche Einrichtungen gab es sie auch nicht. Ziel der Kindergartenarbeit war die Schaffung des neuen Menschen, einer sozialistischen Persönlichkeit. Der Alltag war von Erziehungsplänen bestimmt, die sowohl von den Kindern, als auch von den ErzieherInnen, eingehalten werden mussten. Inhaltlich waren sie am Ziel der Schulvorbereitung orientiert. Es gab keine didaktisch-methodische Vielfalt wie im Westen Deutschlands (Konrad 2012).

Mit der Wende ab 1990 fand eine Anpassung der Vorschulpädagogik statt. Der Kindergarten wurde in ganz Deutschland zum Objekt des Sozialgesetzbuches und seine Angelegenheiten werden bis heute im Kinder- und Jugendhilfegesetz geregelt. Aufgrund der nicht stattfindenden Konfrontation der beiden Systeme zur Verbesserung des Gesamtsystems, gab es keine Vereinigung der Bildungs- und Erziehungssysteme, stattdessen mussten sich die Institutionen der DDR den Strukturen und Inhalten der westdeutschen Kindergärten anpassen (Konrad 2012).

Die Forschung etablierte ein neues Bild des Kindes. Im Sinne des psychologischen Konstruktivismus wird das Kind nun als sich selbstbelehrend, autonom und schöpferisch gesehen. Auf diesen gewandelten Blickwinkel und die neuen Lebensentwürfe der Eltern – durch beispielsweise die steigende Erwerbstätigkeit von Müttern – wird reagiert. Zu der resultierenden Angebotsvielfalt gehören unter anderem Spielkreise, Eltern-Kind-Gruppen, Mütterzentren, der Waldorfkindergarten, die Montessori-Einrichtungen, der Wald- und Naturkindergarten und die Reggio-Pädagogik. Es gibt die klassische Halbtageseinrichtung, aber auch immer häufiger Kindergärten, die mit der Krippe und dem Hort eine Kindertagesstätte darstellen. Die verschiedenen Einrichtungen reagieren flexibel und bedarfsgerecht auf das Umfeld, in dem sie sich befinden.

Im 21. Jahrhundert wurde die Diskussion, inwieweit der Kindergarten als vorschulische Einrichtung positioniert werden sollte, durch die PISA-Tests angeregt. Diese wurden 2000 durchgeführt und 2002 diskutiert (Stanat et al. 2002). Deutschland hatte unerwartet schlecht abgeschnitten. Daraufhin wurde der Fokus in der Ursachenforschung relativ schnell auf den vorschulischen Bereich gelegt. Es gab Diskussionen über einen Krippenausbau und eine eigenständige Krippenpädagogik. Aber auch der Kindergarten wurde kritisiert. Die Arbeit mit den Kindern sollte mehr schulzugewandt werden. Schlüsselbegriffe wie „anschlussfähige Bildungsprozesse“ und „Bildungsstätten“ erhielten große Aufmerksamkeit. Ziel der Diskussionen ist die Humankapitalaktivierung. In allen 16 Bundesländern wurden Bildungs- und Erziehungspläne erstellt. Die Entwicklung erinnert stark an die Strukturpläne der 1970er Jahre in

der DDR. Die Neurowissenschaften und die Kognitionsforschung spielten dabei eine bedeutende Rolle. Sie sind in der Lage, die naturwissenschaftliche Legitimation dieses Diskurses zu schaffen, weil sie nachweisen können, dass Bildung ab dem Zeitpunkt der Geburt beginnt. Ebenso zeigt die Entwicklungspsychologie, dass Kleinkinder bereits eine ausgeprägte Lern- und Leistungsfähigkeit besitzen und die ersten Lebensjahre von großer Bedeutung bezüglich des Lernprozesses und der weiteren Entwicklung sind. Des Weiteren wird der Diskussionsansatz durch die Ergebnisse in allen drei Forschungsbereichen unterstützt, die zeigen, dass eine Kontinuität zwischen den Leistungen des Säuglings und denen in den weiteren Lebensjahren besteht. Man vertrat dementsprechend die Meinung, Kinder müssten im Kindergarten bereits gezielt mit ausgewählten Inhalten konfrontiert werden. Dadurch entstand ein Spannungsfeld zwischen dem Bild des sich selbst belehrenden und des zu belehrenden Kindes (Konrad 2012). Es gilt sich diesem Spannungsfeld bewusst zu sein, sich zu positionieren und das Ergebnis reflektiert in die alltägliche Arbeit in der öffentlichen Kleinkindererziehung einfließen zu lassen.

1.2 Gesetzliche Grundlagen

Der Auftrag der Kindertagesstätten (KiTa) in der Bundesrepublik Deutschland lässt sich aus vielerlei gesetzlichen Grundlagen erschließen. Diese sind wiederum in verschiedene Sektionen abgespalten. Leitgedanken ergeben sich zunächst aus dem Grundgesetz, Artikel 6: „Ehe und Familie stehen unter dem besonderen Schutze der staatlichen Ordnung.“ Kinder können nur durch die Unterstützung von Erwachsenen sozialisiert werden. Mit dem hier genannten Artikel des Grundgesetzes wird verdeutlicht, dass dies jedoch nicht nur Aufgabe der Eltern ist, sondern auch der Staat sich diesbezüglich in der Verantwortung sieht. Demnach helfen auch die MitarbeiterInnen der Kindertageseinrichtungen dabei, Kinder zu schützen, ihnen bei den Reifungsprozessen zu helfen und sie zu mündigen Mitgliedern der Gesellschaft zu erziehen.

1.2.1 *Förderungsauftrag und Rechtsanspruch*

In der Rahmengesetzgebung des Bundes, welche im SGB VIII, dem sog. KJHG (Kinder- und Jugendhilfegesetz) verankert ist, sind vor allem die Paragraphen 22 bis 24 relevant. Zum einen ist dort der allgemeine Förderungsauftrag von Kindern festgeschrieben, welcher die Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes umfasst und sich dabei auf soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung bezieht. Des Weiteren ist ebenso die Vermittlung von Werten und Regeln darin festgehalten. „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“ (SGB VIII, §22).

Zum anderen findet man in § 24KJHG den sogenannten Rechtsanspruch auf Förderung in einer Kindertageseinrichtung oder durch Tagespflege. Damit gemeint sind aber nicht nur Kinder ab dem dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt. Seit August 2013 liegt der Fokus dieser Regelung besonders auf dem Alter von unter Einjährigen, bzw. bis zur Vollendung des dritten Lebensjahres (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2015). Bekannt wurde der Paragraf als „Rechtsanspruch auf einen Krippenplatz“. Konkret lautet dieser: § 24 Rechtsanspruch auf Förderung in einer Kindertageseinrichtung.

„Ein Kind, das das erste Lebensjahr noch nicht vollendet hat, ist in einer Einrichtung oder in Kindertagespflege zu fördern, wenn diese Leistung für seine Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit geboten ist oder die Erziehungsberechtigten einer Erwerbstätigkeit nachgehen, eine Erwerbstätigkeit aufnehmen oder Arbeit suchend sind, sich in einer beruflichen Bildungsmaßnahme, in der Schulausbildung oder Hochschulausbildung befinden oder Leistungen zur Eingliederung in Arbeit im Sinne des Zweiten Buches erhalten.“ (KJHG, §24).

Das bedeutet, dass allen Eltern, die in irgendeiner Art und Weise auf dem Arbeitsmarkt tätig sind, ein Krippenplatz für ihr Kind unter einem Jahr zusteht, mindestens jedoch eine Tagespflege, die zum Beispiel durch vom Jugendamt geschulte Tagesmütter sichergestellt werden kann.

Weiterhin heißt es: „Ein Kind, das das erste Lebensjahr vollendet hat, hat bis zur Vollendung des dritten Lebensjahres Anspruch auf frühkindliche Förderung in einer Tageseinrichtung oder in Kindertagespflege.“ (KJHG, §24). Hierbei ist es nicht von Bedeutung, ob die Eltern beide einer Beschäftigung nachgehen oder nicht. Der Anspruch besteht unmittelbar ab dem ersten Geburtstag. Konkret bedeutet dies, dass die jeweiligen Kommunen dazu verpflichtet sind, spätestens ab dann KiTa-Plätze für die jeweiligen Kinder zur Verfügung zu stellen (Bereitstellung).

Vor August 2013 bestand ein Anspruch auf Fremdbetreuung in einer Kindertageseinrichtung nur für Kinder ab dem dritten Lebensjahr. Nun können Eltern, die keinen Krippenplatz für ihr Kind unter drei Jahren bekommen, diesen einklagen. Sollte in der betreffenden Kommune allerdings kein freier Platz vorhanden sein, haben die Eltern weiterhin das Recht, für ihr Kind einen Krippenplatz in einer anderen Kommune zu wählen, bzw. die Betreuung auf anderem Wege selbst zu organisieren. In einem solchen Fall wird aus dem Bereitstellungsanspruch ein Kostenerstattungsanspruch, da die anfallenden Kosten für die anderweitige Betreuung von den Eltern zurückverlangt werden können. Prinzipiell ist die Förderung in einer wohnortnahen Kindertageseinrichtung vorgesehen. Dennoch kann in Einzelfällen auch hier noch durch Tagesmütter betreut werden. Dies ist beispielsweise über den sog. „besonderen Bedarf“ zu

rechtfertigen, wenn ein Kind in der Einrichtung, die über freie Plätze verfügt, aus persönlichen Gründen (z. B. den Gesundheitszustand) nicht betreut werden kann. Auch dafür müssen den Eltern die Kosten dann entsprechend erstattet werden. Darüber hinaus gibt es noch einen „ergänzenden Bedarf“, welcher dann zum Tragen kommt, wenn eine Einrichtung den zeitlichen Betreuungsrahmen der berufstätigen Eltern nicht abdecken kann. Hier besteht die Möglichkeit, das Kind zusätzlich bei einer Tagespflegeperson unterzubringen, welche ebenso finanziert wird, sofern die Betreuungszeiten realistisch sind (KJHG, §23). Beispielsweise wenn eine Mutter von 8.00 Uhr bis 16.30 Uhr arbeitet und die Einrichtung um 15.00 Uhr schließt. In diesem Fall wäre eine Weiterbetreuung durch eine Tagesmutter möglich und würde erstattet werden.

Es sei an dieser Stelle nochmals darauf hingewiesen, dass eine Kostenerstattung nur dann infrage kommt, wenn die Eltern berufstätig sind und die jeweilige Kommune keinen Krippenplatz zur Verfügung stellen kann. In allen anderen Fällen haben die Erziehungsberechtigten selbst die Betreuungskosten zu tragen.

Sollte einem Elternteil aufgrund eines fehlenden Platzes in der KiTa die Möglichkeit der Aufnahme einer Berufstätigkeit verwehrt werden, kann dieser Schadensersatz verlangen.

Vorreiter für den Ausbau der Betreuung für unter Dreijährige war das sog. Kinderförderungsgesetz, welches bereits 2008 in Kraft trat und dessen Ziel es war, in kürzester Zeit ein qualitativ hochwertiges Betreuungsangebot zu schaffen. In der Statistik ist zu beobachten, dass sich die Anzahl der unter Dreijährigen, die eine Krippe oder Tagespflege besuchen, von 2008 bis 2014 fast verdoppelt hat (KifÖG). „Im Kita-Jahr 2013/2014, dem ersten nach Inkrafttreten des Rechtsanspruchs auf einen Betreuungsplatz ab dem vollendeten ersten Lebensjahr, konnten die meisten Jugendämter (86,5 Prozent) allen Eltern einen Platz anbieten, die für ihr Kind unter drei Jahren einen Betreuungsplatz einforderten“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2015: 1). Die Befürchtungen, dass es eine „Klagewelle“ von Eltern geben würde, die keinen Krippenplatz für ihr Kind bekommen, blieben damit aus. Betreuungsbedarf und Betreuungsquote konnten überwiegend aneinander angeglichen werden. Was allerdings festgehalten werden kann, ist, dass die Differenz in Ostdeutschland geringer ausfiel und man dort den Bedarfsanstieg der Krippenplätze sehr gut kompensieren konnte. Dieser konnte nicht vorab bestimmt werden, da im Prinzip nicht nur jedes Bundesland, sondern sogar die einzelnen Städte und Gemeinden individuelle Betreuungsschlüssel benötigen (ebd.) „Sowohl die Betreuungsquote, als auch der Bedarf nach Betreuungsplätzen für Kinder unter drei Jahren unterscheiden sich stark zwischen den einzelnen Bundesländern.“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2015: 10). Auch innerhalb einer Kommune kann der Bedarf variieren. Daraus lässt sich schließen, dass der Ausbaubedarf nicht zwingend in den Ländern mit der geringsten Betreuungsquote am höchsten ist. Bei der Planung der

Betreuungsplätze müssen die regionalen Unterschiede berücksichtigt werden. Dabei dienen die bundes- und landesweiten Richtlinien als Orientierung (ebd.).

1.2.2 *Weitere Bestimmungen*

An dieser Stelle wird ein kurzer Überblick über sonstige relevante Gesetze gegeben. Dabei ist zunächst der Paragraph zu nennen, der für alle, die im erzieherischen Bereich tätig sind, immer präsent sein sollte: §8a SGB VIII (Kindeswohlgefährdung). Da alle ErzieherInnen zum Schutze des Kindes zu handeln haben, gilt: „In Vereinbarungen mit den Trägern von Einrichtungen und Diensten, die Leistungen nach diesem Buch erbringen, ist sicherzustellen, dass deren Fachkräfte bei Bekanntwerden gewichtiger Anhaltspunkte für die Gefährdung eines von ihnen betreuten Kindes oder Jugendlichen eine Gefährdungseinschätzung vornehmen, bei der Gefährdungseinschätzung eine insoweit erfahrene Fachkraft beratend hinzugezogen wird [...].“ (SGB VIII, §8a, Abs.4: 1f.). Dieser Aufgabe sollte sich das Betreuungspersonal stets bewusst sein und dieser gewissenhaft nachkommen.

Im Sozialgesetzbuch finden sich ferner sog. „Spezialfälle“. Die Paragraphen 53 und 54 des SGB XII, beziehen sich auf die Eingliederungshilfe behinderter Menschen und somit auch auf die Betreuung von beeinträchtigten Kindern in Tageseinrichtungen.

„Besondere Aufgabe der Eingliederungshilfe ist es, eine drohende Behinderung zu verhüten oder eine Behinderung oder deren Folgen zu beseitigen oder zu mildern und die behinderten Menschen in die Gesellschaft einzugliedern. Hierzu gehört insbesondere, den behinderten Menschen die Teilnahme am Leben in der Gemeinschaft zu ermöglichen oder zu erleichtern, ihnen die Ausübung eines angemessenen Berufs oder einer sonstigen angemessenen Tätigkeit zu ermöglichen oder sie so weit wie möglich unabhängig von Pflege zu machen“ (SGB XII, §53, Abs.3).

Außerdem gilt §55 SGB IX: „Behinderte oder von Behinderung bedrohte Menschen erhalten Leistungen nach diesem Buch und den für die Rehabilitationsträger geltenden Leistungsgesetzen, um ihre Selbstbestimmung und gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu fördern, Benachteiligungen zu vermeiden oder ihnen entgegenzuwirken. Dabei wird den besonderen Bedürfnissen behinderter und von Behinderung bedrohter Frauen und Kinder Rechnung getragen.“ Die Eingliederungshilfe bezieht sich ebenso auf geistig behinderte Kinder (SGB VIII, §35a). Dies stellt das Betreuungspersonal vor völlig andere Aufgaben, die es unter Berücksichtigung der Gesetze zu bewältigen hat. Auch die Struktur der Einrichtungen hat sich im Hinblick auf den Integrationsaspekt verändert. Daher gibt es auch diesbezüglich föderale Bestimmungen in den einzelnen Kindertagesstättengesetzen, sowie individuelle Leitbilder der jeweiligen Einrichtungen.

Bezogen auf Verwaltungsvorschriften, kann man eine Kindertagesstätte mit einem Unternehmen oder einem Betrieb vergleichen. Auch hier gilt das Datenschutzgesetz, welches sich sowohl auf MitarbeiterInnen, als auch auf die Zu-Betreuenden und ihre Erziehungsberechtigten bezieht und dabei vorrangig die Schweigepflicht zu nennen ist. Darüber hinaus ist das Infektionsschutzgesetz in einer solchen Einrichtung ein wichtiger Faktor. Es dient der Orientierung von Personal und Eltern, da sie durch dieses beispielsweise Sicherheit erlangen, wie sie sich bei bestimmten Erkrankungen zu verhalten haben. Außerdem gilt die Lebensmittelhygieneverordnung, da die Kinder in den Einrichtungen für gewöhnlich gemeinsame Mahlzeiten einnehmen. Ebenso anzuführen ist das Nichtrauchergesetz, welches seit 2008 bestimmt, dass alle Gebäude oder Gebäudeteile, in denen im Rahmen der freien oder der öffentlichen Jugendhilfe Tageseinrichtungen für Kinder oder sonstige Einrichtungen für junge Menschen im Sinne des Achten Buches Sozialgesetzbuch untergebracht sind, sowie zu diesen Einrichtungen gehörende Freiflächen rauchfrei sind (NRAuchSchG RP, §4, Abs.1).

Im Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB) sind überdies allgemeine Gesetze festgeschrieben, die für eine KiTa bedeutsam sind, wie die Aufsichtspflicht (§1631) oder die Haftung des Aufsichtspflichtigen (§832). Kommunal gibt es ferner in den einzelnen Städten und Gemeinden auch noch weitere Satzungen und anderen Regelungen, die die gesamten Vorgaben des Bundes und der Länder weiter konkretisieren. Schlussendlich haben alle Einrichtungen selbst noch eigene Satzungen und Leitbilder, die sie verfolgen. Dies kann unter Umständen schon zu Verwirrung bei den Beteiligten führen.

1.2.3 Gesetzlicher Bildungsauftrag

Die historische Entwicklung des Kindergartens in Deutschland hat gezeigt, dass Förderung der Bildung von Kindern als Grundsatz gilt. Doch in diesem Zusammenhang stellt sich die Frage: Was bedeutet Bildung für den Kindergarten?² Im Folgenden soll dieser Frage in Bezug auf Theorie und Praxis, also der konkreten Umsetzung nachgegangen werden.

Tageseinrichtungen für Kinder und die Kindertagespflege sind Pflichtenaufgaben des Jugendamtes. Sie sind im Sozialgesetzbuch VIII (SGB VIII) gesetzlich geregelt. Der §22, SGB VIII benennt die Grundsätze der Förderung.

§22 Abs. 2 SGB VIII

(2) Tageseinrichtungen für Kinder und Kindertagespflege sollen

1. die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern,

2 Kindergarten und Kindertagesstätten werden in diesem Kapitel synonym verwendet.

2. die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen,
3. den Eltern dabei helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können.

Die Beantwortung der Frage „Was bedeutet Bildung für den Kindergarten?“ kann in Deutschland nicht ganzheitlich beantwortet werden. Ein gesetzlicher Bildungsauftrag ist vorgeschrieben, doch in den jeweiligen Bundesländern wird die Frage des gesetzlichen Bildungsauftrags unterschiedlich beantwortet. Vor dem Hintergrund, dass Deutschland ernüchternde Ergebnisse in der PISA-Studie im Jahr 2000 erreicht hat, begann in Deutschland eine erneute Bildungsdebatte. So gelangte auch die Bildungsaufgabe der Kindertagesstätten in den Vordergrund. In der Jugendministerkonferenz und der Kultusministerkonferenz wurde im Jahr 2004 ein gemeinsamer Rahmen der Länder beschlossen. Dieser Beschluss soll im Wesentlichen dazu beitragen, die Bildungschancen der Kindertagesstätten zu verwirklichen (Schreiber 2009). Im Fokus steht

„die Vermittlung grundlegender Kompetenzen und die Entwicklung und Stärkung persönlicher Ressourcen, die das Kind motivieren und darauf vorbereiten, künftige Lebens- und Lernaufgaben aufzugreifen und zu bewältigen, verantwortlich am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und ein Leben lang zu lernen.“ (Beschluss der Jugendminister- und Kultusministerkonferenz 2004: 3)

Dennoch besitzen Träger, Verwaltung und Fachpolitik kaum „valide Daten über die pädagogische Qualität [...] im eigenen Verantwortungsbereich.“ (Tietze et al. 2012: 3) Daten zur Qualitätssteuerung und Untersuchungen zur pädagogischen Qualität verschiedener Betreuungsformen fehlen. Die Bildungspläne sollten nicht nur verbindliche Orientierung für die Einrichtungen bieten, sondern auch Qualitätsstandards setzen (ebd.).

1.2.4 Das Kindertagesstättengesetz

Trotz oder gerade wegen der Schwierigkeiten in der Beantwortung einer Frage nach einem konkreten Bildungsauftrag und dessen Qualität, hat sich der Gesetzgeber mit diesem Thema auseinandergesetzt und so ergaben sich aus dem föderalen System der Bundesrepublik Deutschland die Kindertagesstättengesetze der einzelnen Bundesländer. Diese stellen eine Konkretisierung des gesetzlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags dar und finden sich in den sogenannten Bildungsplänen. 2004 wurden diese erstmals in jedem Bundesland durch das zuständige Ministerium unter den Bezeichnungen „Orientierungsplan“, „Bildungsprogramm“, „Rahmenplan“ oder „Bildungs- und Erziehungsplan“ veröffentlicht. Die Inhalte dieser meist sehr ausführlichen Publikationen beschränken sich auf die Gestaltung von Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Kindertageseinrichtungen und Tagespflege, sowie die dabei zu berücksichtigenden Grundsätze. Das damit verfolgte Ziel soll die

Verbesserung der pädagogischen Qualität im elementaren Bildungsbereich sein (Mienert o. J.).

Nicht alle Bildungspläne beschränken sich jedoch auf das Kleinkindalter, bzw. auf das Alter von null bis sechs Jahren. Es gibt darüber hinaus auch welche, die bis ins Schulalter reichen. Dennoch sind sie keineswegs als eine Art Curricula zu verstehen. Es geht vielmehr um die praktische Umsetzung der rechtlichen Vorgaben. Daher sind sie mehr Ratgeber, beziehungsweise Empfehlungen für Fachkräfte und dienen der Orientierung. Zudem besteht selbstverständlich eine Verbindlichkeit durch die Koppelung an Gesetze und Verordnungen, sodass –trotz der jeweils eigenen Bildungspläne der einzelnen Bundesländer – nicht von einer willkürlichen Handlung gesprochen werden kann. Viele Bundesländer haben zudem Handreichungen, wie Faltblätter oder Broschüren, verfasst, die sich in erster Linie an Eltern richten und in denen einzelne Themen aus den Bildungsplänen vertieft dargestellt werden, veröffentlicht. Zu finden sind diese auf den Websites der Länderministerien (ebd.).

Die groben Themen sind auf Länderebene ähnlich. Dabei geht es immer um Grundsätze, Aufgaben und Ziele der Kindertagesstätten, Rahmenbedingungen (wie Größe der Einrichtung, Gruppengröße, Betreuungsschlüssel, Organisation, Tagesstruktur, Raumausstattung etc.), Träger, Qualifikationen des Personals, finanzielle Förderung, Elternarbeit, Bildungsauftrag usw.). Unterschiede sind in den Details der Kindertagesstättengesetze der einzelnen Bundesländer zu finden, sowie in der Schwerpunktsetzung. In manchen Bildungsplänen wird stärker auf die Einrichtungen mit ihren Qualifikationen und dem, was sie leisten müssen, eingegangen, bei anderen liegt der Fokus vielmehr auf dem Kind und der Schulung seiner Kompetenzen (ebd.).

1.2.5 Rahmenplan des Landes Rheinland-Pfalz

Aufgrund des föderalen Aufbaus der Bundesrepublik Deutschland bestehen verschiedene Systeme zur Betreuung. Jedes Bundesland hat seinen eigenen Bildungsplan. Um einen genaueren Einblick zu gewährleisten, wird im Folgenden der Rahmenplan des Landes Rheinland-Pfalz exemplarisch vorgestellt, durch den der Bildungsauftrag konkretisiert wird.

In §2 des Kindertagesstättengesetz Rheinland-Pfalz steht:

§2 Grundsätze der Erziehung, Bildung und Betreuung in Kindertagesstätten

- Kindertagesstätten sollen die Gesamtentwicklung des Kindes fördern und durch allgemeine und gezielte erzieherische Hilfen und Bildungsangebote sowie durch differenzierte Erziehungsarbeit die körperliche, geistige und seelische Entwicklung des Kindes anregen, seine Gemeinschaftsfähigkeit fördern und soziale Benachteiligungen möglichst ausgleichen. Hierzu ist die Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Entwicklungsprozesse unter Beachtung der trägerspezifischen Konzeption und des Datenschutzes

erforderlich. Diese sind zugleich Grundlage für Entwicklungsgespräche mit den Eltern.

Dieser Gesetzestext lässt viele konkrete Anwendungen für die Praxis offen. Aus diesem Grund hat das Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend eine Bildungs- und Erziehungsempfehlung für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz veröffentlicht. Diese Empfehlung ist an alle Formen und Altersklassen der Kindertagesbetreuung in Rheinland-Pfalz gerichtet.

Im Nachfolgenden wird der Umgang mit Bildung in Kindertagesstätten in den Fokus gerückt. Dabei ist wichtig, dass Bildungsziele nicht allgemeingültig für alle Kinder einer Tagesstätte verfasst werden können (Roth et al. 2004). Kinder müssen „als Subjekte ihres eignen Bildungsprozesses“ (Roth et al. 2004: 13) gesehen werden. Den Kindern wird zugetraut ihre eigene Entwicklung, ihr Lernen und ihre Bildung zu konstruieren. Somit wird das Kind als aktiv Lernender betrachtet. Es kann auch von Selbstbildungspotenzialen gesprochen werden. Die Entfaltung und Entwicklung dieser Potenziale ist maßgeblich von der Umgebung und dem Umfeld beeinflusst. Die Umwelt ist in soziale, kulturelle und religiöse Umgebungen eingebunden. Der Gestaltung der Umgebung des Kindes kommt also eine immense Bedeutung zu. Die verantwortungsvolle und erzieherische Dimension der ErzieherInnen und die Bedeutung des Kindergartens werden dadurch deutlich (ebd.).

Ein wichtiger Bestandteil des Bildungsprozesses ist, die „aufmerksame, interessierte und forschende Haltung der Erzieherinnen und Erzieher“ (Roth et al. 2004: 11) gegenüber dem Kind und seinen Interessen. Die herausfordernde Aufgabe der ErzieherInnen ist es, die sich bietenden Lernanlässe aufzugreifen und anzuregen. Kindertagesstätten sollten den Kindern Möglichkeiten geben verschiedene Kompetenzen zu erlernen. In der heutigen, rasanten Welt, geprägt vom technologischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandel, ist es umso wichtiger Kinder auf die Zukunft vorzubereiten. Die Wissensvermittlung sollte sich an den spezifischen Entwicklungsstand des Kindes anpassen. Diesbezüglich sind die aktuellen Lebenssituationen der Kinder zu beachten. Wie z. B. kulturelle Unterschiede, Armut, Migration oder Trennung der Eltern. Die Lebenswelt der Kinder außerhalb des Kindergartens sollte immer in die Arbeit mit einbezogen werden (ebd.).

Der Rahmenplan zeigt nach Roth et al. (2004) folgende Bildungs- und Erziehungsbereiche auf, welche als wesentliche Lernfelder gelten.

- Wahrnehmung: Die Kinder sollen mit Hilfe aller Sinne Wahrnehmungserfahrungen machen und sich auf Wirklichkeitserfahrungen einlassen können.
- Sprache: „Kindern soll die Möglichkeit gegeben werden, zu erfahren und zu entdecken, dass Sprache eine wichtige Funktion als Medium der Kommunikation und Zuwendung hat.“ (Roth et al. 2004: 22). Dies soll durch Zuhören, Vermeidung von „Kindersprache“, anregen von sprachlicher

Aktivität, Einbezug von Schriftbildern und der Arbeit mit sprachbezogenen Material ermöglicht werden.

- Bewegung: Die motorische und körperliche Entwicklung des Kindes sollen unterstützt werden. Die Bewegungsfreude des Kindes soll gefördert, nachhaltig gestärkt und verschiedene Bewegungsarten und Bewegungsformen angeboten werden.
- Künstlerische Ausdrucksformen: Die Kinder sollen lernen Gefühle und Gedanken vielfältig auszudrücken. Dazu zählt der gestalterisch-kreative Bereich, der musikalische Bereich und der Theater-, Mimik- und Tanzbereich.
- Religiöse Bildung: Kinder sollen für religiöse Fragen sensibilisiert werden und die Fähigkeit erlangen ihre Kultur zu begreifen. Unterschiedliche Formen von Glaube und Religion werden wahrgenommen und Feste aus eigenen und fremden Kulturkreisen entdeckt.
- Gestaltung von Gemeinschaft und Beziehungen: Kinder sollen ihr Selbstbewusstsein stärken können und lernen andere wertzuschätzen. Durch eigenständiges agieren „erwerben Kinder die für ein verantwortliches soziales Zusammenleben notwendige Handlungskompetenz“ (Roth et al. 2004: 30).
- Interkulturelles und interreligiöses Lernen: Das Zusammenleben mit „Menschen unterschiedlicher kultureller und religiöser Herkunft als bereichernd und selbstverständlich zu erleben und entsprechend wertzuschätzen“ (Roth et al. 2004: 31).
- Mathematik, Naturwissenschaft, Technik: Das Bewusstsein und Neugierde für naturwissenschaftliche Vorgänge fördern, indem Gelegenheiten dafür geschaffen werden.
- Naturerfahrungen, Ökologie: Die Natur erleben, den sorgsam Umgang mit der Natur fördern und die Umwelt als Bestandteil unserer menschlichen Existenz anerkennen.
- Körper, Gesundheit, Sexualität: Den eigenverantwortlichen Umgang mit dem eigenen Körper unterstützen und die Ausbildung eines guten Körpergefühls stärken.
- Medien: Einen kritischen und souveränen Umgang mit Medien vorzubereiten, indem verschiedene Medien kennengelernt und die Funktionen erfahren werden.

Kindertagesstätten sind Teil des Kinder- und Jugendsystems. Sie erreichen eine hohe Zahl an Kindern und deren Familien. Daher gehört es zu ihren Aufgaben Benachteiligungen frühzeitig zu erkennen, und diesen dann auch zeitig entgegenzuwirken. Eine angemessene Förderung der Kinder schließt die Zusammenarbeit mit den Eltern und anderen Institutionen ein. Besonders Kinder, die zu benachteiligten Gruppen gehören, bedürfen einer intensiven Unterstützung seitens der Kindertagesstätte. Dies kann zum Beispiel eine Förderung der deutschen Sprache sein, um dem Kind einen risikolosen Übergang in die Schule zu ermöglichen. Die soziale Herkunft hat große Auswirkungen auf die Bildungschancen des Kindes. Die Kindertagesstätte sollte das Ziel vor Augen

haben, die Teilhabechancen der Kinder an Bildung zu verbessern (Roth et al. 2004).

Die Erziehungs- und Bildungsempfehlung Rheinland-Pfalz hat sich als Ziel gesetzt, dass jeder Kindergarten über jedes Kind eine Lern- und Bildungsdokumentation führt. Die Kinder werden in ihrem Kindergartenalltag von den ErzieherInnen beobachtet, die diese Beobachtungen in gewissen zeitlichen Abständen dokumentieren. Dadurch sollen Entscheidungsprozesse zur Förderung des Kindes erleichtert werden und unterschiedliche Standpunkte verschiedener ErzieherInnen mit einbezogen werden. Diese Ergebnisse werden ebenfalls dokumentiert. Auf diese Weise können ErzieherInnen, aber auch Eltern, die Entwicklung des Kindes nachvollziehen. Ziel dieser Dokumentation ist es nicht, die Kinder zu vergleichen oder Defizite aufzuzeigen. Ziel ist es, die Bildungsprozesse und Lernfortschritte ressourcenorientiert zu dokumentieren und zu reflektieren (ebd.).

Zusammenfassend kann über die Umgangsweise mit dem gesetzlichen Bildungsbegriff des Lands Rheinland-Pfalz gesagt werden, dass ErzieherInnen im Bildungsprozess des Kindes eine sehr bedeutende Rolle spielen. Diese sollten offen und neugierig an verschiedene Themengebiete herangehen. Die Lebenswelt des Kindes außerhalb des Kindergartens sollte immer in die Arbeit mit einbezogen werden. Zum einen durch Elternarbeit, aber vor allem auch indem aktuelle Themen der Kinder im Kindergartenalltag spielerisch aufgegriffen werden. Somit legen Kindertagesstätten „einen wesentlichen Grundstein für die Entwicklung stabiler Persönlichkeiten und erfüllen ihren gesetzlichen Auftrag, die Entwicklung von Kindern zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten zu fördern“ (Roth et al. 2004: 15). Ziel ist es, Kinder in ihren Lernkompetenzen und ihren Lebenskompetenzen – wie Stärken des Selbstkonzepts, des Selbstwertgefühls und der Konfliktfähigkeit - zu stärken (ebd.).

Die Rahmenpläne der verschiedenen Bundesländer sondern sich nicht bedeutend voneinander ab. Die Ausformulierungen, Gewichtungen und Schwerpunkte sind vereinzelt abweichend gewählt. Sie dienen als fachliche Orientierung und zur Sicherung der Qualitätsziele. Im SGB VIII werden die drei zentralen Aufgabenbereiche der Tageseinrichtungen mit „Erziehung, Bildung und Betreuung“ beschrieben. Diese Begriffe werden nicht als verschiedene Stufen der kindlichen Entwicklung angesehen, sondern als parallele Prozesse der Entwicklung. In drei Bundesländern, unter anderem Rheinland-Pfalz, wird diese Begriffs Reihenfolge übernommen. In fünf Bundesländern verändert sich die Reihenfolge zu „Bildung, Erziehung und Betreuung“. Zwei Bundesländer setzen Bildung und Förderung als zentrale Aufgabenbereiche fest. Trotz den individuellen Unterschieden ist der Begriff „Bildung“ im jedem Bundesland als zentraler Aufgabenbereich verankert. Dies spiegelt die Wichtigkeit und anerkannte Bedeutung des Bildungsbegriffs wider (Hebenstreit 2008).

1.3 Ost-West-Vergleich

In Deutschland gab, beziehungsweise gibt es seit der Wiedervereinigung teilweise große Unterschiede zwischen den alten, westlichen und den neuen, östlichen Bundesländern, die verschiedene Bereiche betreffen. Um darzustellen, dass sich die föderalen Bildungspläne durchaus ähneln und sich lediglich in den Formulierungen unterscheiden, sollen an dieser Stelle das Bundesland Sachsen und das Bundesland Saarland genauer betrachtet werden. Die Länder sollen exemplarisch für den Ost-West-Vergleich dienen und aufzeigen, inwiefern es Gemeinsamkeiten und Unterschiede bezüglich der alten und neuen Bundesländer Deutschlands gibt. Beide Bildungspläne der Länder beziehen sich ausschließlich auf Kindertageseinrichtungen und Tagespflege und enthalten bis auf den Übergang keine schulischen Aspekte. Auch in den einzelnen Bildungsbereichen unterscheiden sie sich nicht. Beide verstehen sich als Orientierung für pädagogische Fachkräfte.

Im Fokus des saarländischen Bildungsprogrammes stehen die einzelnen Bildungsbereiche, die zum einen von dem Gesichtspunkt des Bildungsverständnisses und zum anderen von Elternarbeit, Schulübergang und demokratischer Teilhabe eingerahmt sind. Besonderes Augenmerk wird auf die Kompetenzen der Kinder gelegt: Ich-Kompetenz (Entwicklung von Selbstwertgefühl, Meinungsbildung, eigene Gefühle bewusst wahrnehmen und akzeptieren usw.), Lern-Kompetenz (von anderen lernen, Erfolge und Misserfolge erleben und akzeptieren etc.), Sach-Kompetenz (Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, Sprachentwicklung etc.) und Sozial-Kompetenz (Empathieentwicklung, Kritik äußern und annehmen, Fairness entwickeln etc.) (Dreier et al. 2007) Diese stellen die Ziele der pädagogischen Arbeit dar: „Pädagogik hat die Aufgabe zu analysieren, welche Kompetenzen Kinder benötigen, um in ihrer Lebenswelt jetzt und zukünftig bestehen und die Gesellschaft aktiv gestalten zu können“ (Dreier et al. 2007: 24). Der sächsische Bildungsplan bezieht sich auf ein „neues Bild vom Kind“. „Durch die gegenwärtige Veränderung des Blicks auf Kinder, rücken der Alltag und die Kultur von Kindern und die Kindheit als gesellschaftliche Lebensform in den Mittelpunkt des Interesses.“ (Sächsisches Staatsministerium für Kultus: sächsischer Bildungsplan 2011: 15).

Professionelles Handeln und Didaktik werden ebenfalls in beiden Bundesländern thematisiert. Es wird dabei auf die tatsächliche Arbeit in der Praxis eingegangen und Themen, wie Reflexion des pädagogischen Handelns, Vernetzungsarbeit und Kooperation intensiv behandelt. In der saarländischen Ausführung findet man diesbezüglich etwas unter dem Punkt „Aufgaben der Erzieherinnen“, welche mit vielen Qualitätskriterien beschrieben werden (Dreier et al. 2007).

Im Bildungsverständnis sind sich die beiden Bundesländer ebenfalls ähnlich, denn sie sehen Bildung als Selbstbildung und das Kind als aktive Person seiner Entwicklung. Auch die Elternarbeit mit regelmäßigen Entwicklungsgesprächen und der Transparenz aller Beteiligten findet bei beiden Bundesländern ihren Platz und unterscheidet sich in ihren Aussagen nur sehr gering. Im Großen und Ganzen gibt es viele Gemeinsamkeiten und deutliche Unterschiede sind auch im Hinblick auf westliche und östliche Bundesländer nicht erkennbar.

1.4 Voraussetzungen für die Umsetzung des Bildungsauftrags

Welche Voraussetzungen gelten für Kindertagesstätten, unabhängig vom Bundesland, um den Bildungsauftrag auszuüben? Wie kann die theoretische Grundlage in der Praxis umgesetzt werden? Diesen Fragen wird im folgenden Kapitel nachgegangen.

Zum einen sollten die Arbeitsstrukturen flexibel und veränderbar sein, umso auf neue Möglichkeiten und Herausforderungen eingehen zu können. Die ErzieherInnen benötigen ausreichend und regelmäßige Fort- und Weiterbildungen, um sich weiterqualifizieren zu können. In spezifischen Weiterbildungen zum Bildungsverständnis muss auf die subjektiven Bildungstheorien der ErzieherInnen eingegangen werden, an diese angeknüpft und gegeben Falls gegliedert werden. Zum anderen gehört eine interessierte Offenheit gegenüber den Bildungsthemen dazu. Das im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen erworbene Wissen sollte für das gesamte Team nutzbar gemacht werden (Roth et al. 2004). Die Kompetenzen und auch Schwächen der einzelnen Teammitglieder sollten unterstützt oder auch mitgetragen werden. Die Angebote des Kindergartens sollten regelmäßig hinterfragt und überarbeitet werden. Getroffene Entscheidungen müssen reflektiert und die Entscheidungsgründe sollen formuliert werden, um nicht nur intuitiv zu handeln (Andres 2002).

Des Weiteren benötigen die ErzieherInnen kein kompetentes Wissen in allen Bildungsbereichen. Sie benötigen das Interesse sich Wissen anzueignen, um so einen gemeinsamen Weg des Lernens mit den Kindern zu gehen. Die Themen und Interessen der Kinder sollten das Zentrum der zu planenden Angebote darstellen. Es sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass es im Bildungsprozess „nicht nur um Können und Wissen, sondern – vor allem – um eine Differenzierung von Wahrnehmen in allen Bereichen“ geht (Schäfer 2011: 262).

Die Beziehungserfahrungen, die die Kindern in den Kindertagesstätten mit den pädagogischen Fachkräften machen, haben Einfluss auf die sozialen Fähigkeiten des Kindes. Daher sollten die Kinder in diesen Bindungsbeziehungen