



Horst Küppers

# Kindergärten extrem

101 frühpädagogische Beispiele  
weltweit

**BELTZ JUVENTA**

## Von Extremen lernen

Was soll ein Buch über extreme Krippen, Kitas und Kindergärten – zumal die Beispiele positiv wie negativ sind? Dahinter steht die Überzeugung, dass wir in unserem geordneten frühpädagogischen Arbeitsalltag sehr viel von einem Blick auf „extreme“ Bedingungen, wie sie weltweit selbstverständlich sind, lernen können. Die Auseinandersetzung mit diesen Extremen führt uns zu einem erst gedanklichen und später praktischen Paradigmawechsel. Das heißt, dass Sie nach der Lektüre der 101 Beispiele ihre frühpädagogische Praxis aus einem neuen Blickwinkel sehen – nämlich stark relativiert. Dieser neue Blickwinkel ist positiv. Die Entwicklung dieser Paradigma-Fähigkeit und -Kompetenz hat unschätzbare Vorteile im Berufsalltag, denn sie intendiert eine neue kritische Handlungskompetenz.

Zu dieser Erkenntnis sind meine Europa-Praktikantinnen gekommen. Die Schülerinnen der Europaklassen<sup>1</sup> für angehende Erzieherinnen müssen mindestens zwei ihrer drei Praktika im Ausland absolvieren. In den Vorbereitungen werden sie z. B. in Rollenspielen und anhand von Erlebnisberichten der Vorgängerinnen auf extreme Kita-Bedingungen eingestellt. Natürlich ist diese unterrichtliche Vorbereitung nicht annähernd durch die unzähligen Erfahrungen von 12 Wochen im Ausland zu ersetzen.

Viele unserer Schülerinnen haben ihr Praktikum in Auslandseinrichtungen absolviert, in denen sie auf den ersten Blick scheinbar nichts Innovatives lernen konnten. In vielen Kitas fehlte es an allem: die Anleitung war nicht qualifiziert, Ausstattung miserabel, Kinder und Eltern vollkommen uninteressiert, Lebensbedingungen der Praktikantinnen, Kinder und Mitarbeiterinnen vor Ort extrem bzw. grenzwertig usw. Das führt oft dazu, dass bereits in der ersten Woche von den Schülerinnen Alarmanrufe kamen, die immer die Belastung durch die Extreme thematisierten. In den Gesprächen und Praktikumsbesuchen vor Ort gibt es nur ein Thema – wie mit den Extremen umgehen? Es geht in den Praktika nicht darum „nur“ zu „überleben“, oder die Zeit „rumzukriegen“ und sich nicht runterziehen zu lassen, sondern aus diesen Extremen zu lernen – vielmehr Energie, Bildung und Wissen zu extrahieren. Und dazu gibt es nur eine einzige hilfreiche „wissenschaftliche“ Formulierung, die da lautet, zu lernen, „... aus Scheiße Bonbons zu machen!“ Das ist – zugegebenermaßen – das „extreme“ Kompetenz-Ergebnis des Paradigmen-

---

1 Infos zu den Europaklassen: Elly-Heuss-Knapp-Schule Neumünster (Europaschule), Staatliche Fachschule für Sozialpädagogik, Europaklassen für Erzieher und Erzieherinnen, [www.ehks.neumuenster.de](http://www.ehks.neumuenster.de)

wechsels. Der Wechsel gelingt nur mit dem entsprechenden Wissen – und das vermitteln die vielen Länderbeispiele in diesem Buch.

Kommen sie mit auf eine Abenteuerreise rund um die Welt – um von Extremen zu lernen!

# Von der Nicht-Selbstverständlichkeit früher Bildung, dem Kampf um Teilhabe und den Gefahren, Entbehungen und der Abenteuerlichkeit des Krippen-, Kita- oder Kindergartenbesuchs

Im 1. Teil: *Kindergärten extrem – vom Kampf um Bildungsteilhabe* gehe ich Fragen zu den weltweit unterschiedlichen und extremen Realitäten der Frühpädagogik nach. Zum Beispiel gilt es zu klären, wo die besten Kindergärten sind und was sie qualifiziert? Für die meisten deutschen Eltern würde es so aussehen: der Kindergarten der favorisierten Pädagogik liegt um die Ecke, die Kinder können ihn bereits sehr früh selbst fußläufig erreichen, ist besonders prämiert, der Besuch kostet nicht viel, er hat unseren Bedürfnissen entsprechende Öffnungszeiten und ist mit einem innovativen pädagogischen Team besetzt.

Was aber, wenn es das Kindergartenschlaraffenland nicht gibt? Weil es keine Kita-Wahl gibt und der nächste und einzige Kindergarten oder die Vorschule viele Kilometer entfernt ist? Oder der Weg dorthin ist kompliziert und gefährlich? Zudem ist er teuer und die Mitarbeiter können gerade selber lesen oder Schreiben – aber sie wirken vertrauensvoll und sind sehr engagiert! Dieses Szenario ist weltweit keine Seltenheit – eigentlich sogar der Normalfall. Viele Eltern schicken ihre Kinder oftmals weite, gefährliche und abenteuerliche Wege, damit sie zu etwas Bildung gelangen. Wir in Mitteleuropa kennen diese Extreme eher nicht, vielmehr nehmen wir die Annehmlichkeiten von pädagogischer Vielfalt, Angebotsnähe, Sicherheit, Quantität und Qualität als bildungspolitische Selbstverständlichkeit.

Dass frühpädagogische Bildung für Kinder, Eltern und Erzieherinnen vielfach nichts mit deutscher Annehmlichkeit zu tun hat – sondern mehr mit Kampf –, ist Thema dieses Fachbuches. Um dies zu verstehen, bedarf es vieler kleiner Einsichten in extreme Bildungsminiaturen und Lebenswelten. Und die hier vorgestellte „extreme“ Auswahl wird in der Realität um ein vielfaches Übertroffen.

Im *Hauptteil* führen die Berichte in mehr als 101 Krippen, Kitas und Vorschulen weltweit. In alle Kontinente, zu abgelegenen Schauplätzen, in verschiedenste Kulturen und durch viele Superlative. Es geht im wahrsten Sinne auf unserem Globus hoch und runter, weit weg von Deutschland, aber auch Länder und Orte in unserer direkten Nähe, um dann weiter zu gehen in einsamste Ecken dieser Welt und ins Zentrum globaler Metropolen. Da sind Po-

sitives und Negatives nicht weit und ehrliches Entsetzen ob dieser Extreme unumgänglich. Es zeigt, was Erzieherinnen, Kinder und Eltern bereit sind auf sich zu nehmen, immer in der Hoffnung auf ein besseres Leben für ihre Kinder.

So macht es sicherlich nachdenklich und/oder betroffen, von Kinder zu hören, die gerne lernen wollen, ihnen es aber an Möglichkeiten fehlt. Sei es, weil ihren Eltern das Geld fehlt, sie im falschen Geschlecht stecken, ein Handicap besitzen, sie zu einer diskriminierten Ethnie gehören, sich zu einer verfolgten Religion bekennen oder weil der tägliche Weg zur frühpädagogischen Bildungseinrichtung weit und gefährlich ist.

Es stimmt nachdenklich, weil es in diesem Buch um sehr differenzierte frühpädagogische Bildungsanstrengungen von ErzieherInnen, Kindern und Eltern geht, über die wir uns in unserer „reichen“ Zivilisation keine Gedanken machen. Ich belege, dass mit Frühpädagogik (viel) Geld zu verdienen ist und in Zukunft noch mehr Geld verdient wird. Es handelt also auch von neuen „Märkten“. Vielleicht stellt manche Leserin fest, dass es unseren Kindern „gut“, „zu gut“ oder noch „zu schlecht“ geht?!

Die Berichte begleiten Sie bei einer Reise zur frühpädagogischen Nachdenklichkeit durch einen Paradigmenwechsel zu einem neuen Standpunkt. Diese Nachdenklichkeit und der neue Standpunkt sind produktiv, denn sie erweitert entscheidend unseren (scheinbar) vielfach gesättigten Bildungshorizont und geben innovative Impulse für das eigene Handeln. In Ihrer Nachdenklichkeit sind Sie nicht allein, denn viele teilen ihre Gedanken, Staunen ob der vielen Extreme.

In der *Zusammenfassung* versuche ich Faktoren zu benennen, die sich aus den über 101 Beispielen ergeben haben und die ich im Hauptteil skizziere. Dieser weltweite Exkurs soll belegen, was in der Frühpädagogik einen besonderen Einfluss auf eine gelingende Bildungsteilhabe hat.

Ich bin gespannt auf Ihre Rückmeldung und freue mich darauf.

Horst Küppers

(Rückmeldungen an: [ho.kueppers@web.de](mailto:ho.kueppers@web.de) – Infos: [www.kueppers-info.de](http://www.kueppers-info.de))

**Schreibweise:** Zur besseren Lesbarkeit wird überwiegend die weibliche Form gewählt, auch wenn immer beide Geschlechter gemeint sind.

## **Kindergärten extrem – vom Kampf um Bildungsteilhabe**

Frühpädagogik ist immer ein durch die Geschichte gewachsenes Konstrukt. Wie gut Frühpädagogik als politisch-kulturell-soziales Ganzes gelingen kann, wird am Beispiel der Reggio-Pädagogik in Nord-Italien deutlich (Küppers/Römling-Irek 2011, S. 105 f.). In den Anfängen der Reggio-Pädagogik zeigt sich bereits der Einfluss von Friedrich Fröbel – also einer Pädagogik aus Deutschland – und belegt damit die Wanderung einer pädagogischen Idee (Küppers 2009) innerhalb Europas. Jahrzehnte später wandert die Reggio-Pädagogik mit unzähligen Innovationen von Italien nach Deutschland und in die Welt; nur noch vergleichbar der Montessori-Pädagogik auf ihrem Weg von Italien nach Deutschland und in viele Länder weltweit.

Die beiden Beispiele zeigen, dass es bei der Realisierung institutioneller Frühpädagogik immer auch darauf ankommt, wie stark der Wunsch aufgeklärter Bürger – vor allem Eltern – nach guter früher Bildung in ihrem Selbstverständnis verwurzelt ist. Natürlich auch, wie die ökonomische Situation eines Landes aussieht. Gute Frühpädagogik erreicht nicht alle Bevölkerungsteile gleichermaßen. Das zeigt sich besonders in der nur begrenzten Teilhabe bei Nationen mit Ureinwohnern (z. B. Australien, Neuseeland, Ecuador). Diese Nationen haben zwar hoch entwickelte (papierne) frühpädagogische Konzepte, aber die nationalen Bildungsinitiativen erreichen diese Ethnien nur sehr beschränkt. Das zeigt sich zum Beispiel sehr deutlich in der modernen Nation Neuseeland (Fthenakis/Oberhuemer 2004) und im aufstrebenden Ecuador (Küppers 2011, 2–3), ein rohstoffreiches und eigentlich wohlhabendes Schwellenland.

### **Unterschiede von Einstellungen zur Bildungsteilhabe in Industrienationen**

Die grundsätzliche Bedeutung des Kindergartens, der Qualifikation seiner Mitarbeiterinnen und seines Besuches ist in der breiten deutschen Öffentlichkeit angekommen. Der Slogan „Es kommt auf den Anfang an“ ist bekannt und wird appellativ verstanden. Die eigentlich daraus resultierende Konsequenz, dass der Besuch frühpädagogischen Bildungseinrichtungen – also Krippe und Kindergarten – die gesellschaftlichen Startchancen erhöhen, wird allerdings unterschiedlich konsequent bewertet. Denn nur so ist es zu erklären, dass einige Eltern ihr Engagement und ihre Mitwirkungsmöglichkeiten nicht ernst nehmen. Dieses Phänomen ist weltweit zu beobachten. Die Einstellungen von Eltern gegenüber dem Wert der Bildung variiert in jedem Kontinent

und weltweit erheblich. Einmal bestehen diese Unterschiede zwischen Nationen, Ethnien, Kulturen und Generationen – zum anderen bereits innerhalb einer nationalen Ethnie. Auch die in Deutschland lebenden mazedonischen Roma bewerten Bildung anders als Türken oder Asiaten.

Mit dieser Bewertung ist verbunden, welchen Aufwand eine Ethnie zu betreiben bereit ist, um zur Bildungsteilhabe für sich selbst oder ihren Kindern zu gelangen. Es gibt Ethnien, die „peitschen“ ihre Kinder durch das Bildungssystem – wie zum Beispiel die Asiaten (Chinesen, Japaner, Koreaner, Malaien aus Singapur, Vietnamesen). Diese Haltung zeigen sie nicht nur in ihren Heimatländern. Im Interview „Lernen geht immer vor“<sup>2</sup>, belegt der Bildungsforscher Andreas Helmke den Einfluss der Kultur auf den Lernerfolg. Er klärt in einem Vergleich, warum in Deutschland Kinder aus vietnamesischen Familien am besten und Kinder aus türkischstämmigen Familien schlechter abschneiden. Grund sei „... der überragende Wert, (...) den Bildung und Leistung bei vietnamesischen Familien traditionell spielen.“<sup>3</sup> Dabei unterstützen die Familien in der Form, dass sie den Besuch und die Arbeit der Bildungseinrichtung ihrer Kinder forcieren und bestmöglich fördern. Zum Beispiel bekommen sie nach der Schule den ruhigsten Platz, um zu lernen und werden von den üblichen Aufgaben, wie zum Beispiel Einkaufen, Tisch decken, Müll beseitigen etc. ausgenommen, weil Lernen immer vorgeht.

Als kulturelle Erklärung gilt die konfuzianische Tradition. Grundlage der Lehre ist Lernen und Respekt gegenüber älteren Menschen, Eltern und Lehrern. Eltern tun alles für ihre Kinder – Kinder alles für ihre Eltern. Das verpflichtet die Kinder dazu, ihre Familien mit guten Noten zu überzeugen. Dabei ist interessant, dass in vietnamesischen Familien in Deutschland überwiegend vietnamesisch gesprochen wird, die Kinder aber scheinbar unbeeindruckt davon mit sehr guten Deutschnoten abschneiden. Ein Vergleich zwischen türkischen und vietnamesischen Migrantinnenmüttern zeigt, dass beide in etwa gleich schlechten familialen Bedingungen leben (niedriges Einkommen, wenig Bücher, schlechte Deutschkompetenz)<sup>4</sup>, aber die vietnamesischen Kinder doppelt so häufig das Gymnasium besuchen. Begabung als Argument hat wenig Gewicht, unter den genannten Asiaten zählt nur die persönliche Anstrengung und die Eltern sind Hilfslehrer.

Türkische Eltern betrachten Lehrer als Experten und die Schule den Kindergarten als einen Ort, an dem ihre Kinder lernen und erzogen werden. Sie verlassen sich besonders auf die Leistungen der Schule als Lernort und be-

---

2 Vgl. Andreas Helmke: Lernen geht immer vor, in, DIE ZEIT, 11. Juni 2015, Nr. 24, S. 33

3 Ders., S. 33

4 Vgl. Bernhard Nauck/Ingrid Gogolin: Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung, Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER, Leske + Budrich, Opladen 2000

trachten ihre Mitverantwortung als weitgehend nicht erforderlich. Dass dabei das Rollenverständnis der Kinder, zum Beispiel das Machogehabe der Jungen, der Lerndisziplin entgegenläuft, findet in den türkischen Familien wenig Beachtung.

Weltweit wird Bildung grundsätzlich als Chance verstanden, um gesellschaftlich aufzusteigen. Dass die Maßgabe auch für immer jüngere Kinder, früher eine Bildungseinrichtung zu besuchen, an Bedeutung gewinnt, stellt alle Staaten vor großen finanziellen Aufgaben. Die Mittel für frühkindliche Bildung aus den nationalen Etats zu schneiden, entscheidet über die Bildungs- und Wirtschaftsposition einer Nation<sup>5</sup>. Aber vielfach setzt die Politik die falschen Prioritäten. So liegen die Ausgaben für Bildungseinrichtungen durch private Träger oder der öffentlichen Hand im Elementarbereich (Prozentsatz des BIP) gemäß einer OECD-Studie<sup>6</sup> weltweit immer noch hinter den selbst gesetzten und für erforderlich definierten Zielen. Dort ist Dänemark (1,04 Prozent) Spitzenreiter, Deutschland belegt mit 0,63 Prozent einen Platz im Mittelfeld von 34 untersuchten Staaten. In diesem Ranking wird Deutschland von Staaten wie Mexico (0,65 Prozent), Argentinien (0,67 Prozent) und Chile (0,75 Prozent) überholt.

Ein ergänzender Aspekt ist die Qualifizierung des pädagogischen Personals. Nach allgemeiner Einschätzung ist es für eine innovative Erzieherinnenausbildung von grundsätzlicher Bedeutung, den Blick der Studierenden bereits während der Ausbildung<sup>7</sup> europa- und weltweit zu öffnen und entsprechend international auszurichten. Das würde eine selbstverständliche Erweiterung der Didaktik der Frühpädagogik zur Folge haben.

---

5 Vgl. Bundesministerium für Familien, Frauen und Jugend, cec, International Center, Early Childhood Education & Care: Kinderbetreuung international: Deutschland im Vergleich, S. 13 f.

6 Vgl. OECD: Education at a Glance 2009, OECD INDICATORS, Paris 2009, vgl. OECD: Bildung auf einen Blick 2014, Bielefeld 2014. Der OECD-Durchschnitt liegt bei 0,55 %, den nur 50 % der 34 teilgenommen Nationen überschreiten. Anmerkung: In der OECD-Bildungsberichterstattung erfolgt die Festlegung der Bildungsbereiche auf der Grundlage der Internationalen Standardklassifikation des Bildungswesens ISCED 1997. ISCED-Stufe 0 bezieht sich auf den Elementarbereich und ist wie folgt definiert: Als erste Stufe organisierten Unterrichts, die sehr kleine Kinder an eine schulähnliche Umgebung heranführen soll. Das Mindestalter beträgt drei Jahre. ISCED-Stufe 1 ist definiert als Bildungsbereich, der eine solide Grundbildung im Lesen, Schreiben, Rechnen sowie ein grundlegendes Verständnis einiger anderer Fächer vermitteln soll. Das Eintrittsalter ist zwischen fünf und sieben Jahren, die Dauer beträgt sechs Jahre.

7 Vgl. Horst Küppers: Eine Reise durch die Kitas in aller Welt. Was Deutschland von anderen Lernen kann. Weinheim 2013, Beltz Verlag



## Frühpädagogische Bildung im Kontext von Ethnie und Bildungsbewusstsein

Ein Roma- oder Sinti-Kind hat in der Regel schlechte Aussichten (Kosovo, Albanien) auf den Bildungserfolg. Maori- und polynesische Kinder werden anders an Bildung herangeführt als die Kinder der Upperclass von Hawaii und Brooklyn. Die Kinder dieser Gesellschaften werden gemäß ihrer Sozialisation in ein mehr oder weniger rigides Korsett dessen gepresst, was in dieser Ethnie bzw. dieser Schicht an frühpädagogischer Bildung ‚angesagt‘ ist. Roma-Familien ziehen ihre Kinder oft ohne Kindergarten auf und überlassen sie sich weitestgehend selbst. So kann es vorkommen, dass bereits Kleinkinder rauchen und ihnen wenig später Betteln beigebracht wird.

Dem gegenüber steht etwa der fest getackte Tagesplan eines Kindes der New York Upperclass, das einen Terminplaner braucht, um alle täglichen Termine wahrnehmen zu können. Für polynesische und die Kinder australischer Ureinwohner kann der Bezug zu den Mythen ihrer Vorfahren unabdingbar mit dem eigenen Leben verbunden sein.

Kinder brauchen möglichst viel selbstbestimmte Bildungszeit, das ist in unserem Verständnis Zeit, in der sie spielend lernen. Die wird ihnen nur in wenigen Kulturen selbstverständlich gegeben. Dafür ist das „Bild vom Kind“ entscheidend. Diese Bild wird in den frühpädagogischen Curricula jeder Nation definiert. In der Regel existieren hier Bilder, die Kinder als Eltern-eigentum betrachten und ihnen Selbstbestimmung weitgehend abspricht. Das „Bild vom Kind“ impliziert in Bildungsgesellschaften unter anderem auch den Faktor

Zeit, den wir dem Kind geben, um an Bildung teilzuhaben. Für das Kind öffnet sich von Geburt an jeden Tag ein kleines Bildungsuniversum und es erwirbt jeden Tag ein kleines Stück mehr vom großen „Weltwissen“<sup>8</sup>. Die Frühpädagogik hat den Faktor Zeit als bedeutsam thematisiert, da es für das Überleben von Bildungsgesellschaften von entscheidender Bedeutung ist, wie optimal wir die Lernzeit für Kinder gestalten. In den meisten Systemen wird einfach die Schule vorgezogen. Das heißt, dass je nach Nation und Region die Schule mit vier (auf Hawaii/USA) oder erst mit sieben Jahren (Island) oder nur, wenn es die familialen Umstände erlauben (Afrika), beginnt. Die Bildungszeit davor, die wir in Deutschland als Kindergartenzeit bezeichnen, ist je nach Nation, aber weltweit überwiegend sehr schulähnlich organisiert und strukturiert. Zudem ist diese Zeitspanne teilweise sehr religiös ausgerichtet (Laos, Thailand, Indonesien, Dubai) oder zeitlich unverbindlich (Namibia, Kenia), je nachdem, ob es die Familiensituation zulässt oder die Erzieherinnen ihr Gehalt regelmäßig bekommen.

---

8 Vgl. Donata Elschenbroich: Das Weltwissen der Siebenjährigen – Wie Kinder die Welt entdecken, Kunstmann Verlag 2001

### **Frühpädagogisches Bildungsbewusstsein im Kontext von politischen Interessen**

Die Qualität der staatlichen Bildungsinstitutionen hängt unter anderem von den ökonomischen, aber auch von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ab. So kann Ecuador als Beispiel dafür dienen. In dem südamerikanischen Land kommen die Einnahmen aus den Ölvorkommen nur zu geringen Teilen der Bildung zu Gute. Nicht jedes reiche Land investiert entsprechend seinem Bruttoinlandsprodukt in die Frühpädagogik. Das ärmere Kuba investiert erheblich mehr in Bildung und hat damit im Verhältnis zum reichen Nachbarn USA das erheblich bessere Bildungssystem – inklusive Frühpädagogik.

Diesen Vorwurf kann man auch Deutschland machen, das zu wenig in seinen wichtigsten Standortfaktor investiert. In reichen Staaten wie Dubai (VAE), Luxemburg oder auf Hawaii (USA) spielen die staatlichen Bildungseinrichtungen keine oder nur eine untergeordnete Rolle, denn der Staat hat sich weitgehend aus der Frühpädagogik zurückgezogen. Vielfach dominieren international agierende private Bildungsträger.

### **Frühpädagogisches Bildungsbewusstsein im Kontext von Privilegien, Macht und Reichtum**

Das Privileg der selbstverständlichen Teilhabe an frühpädagogischer Bildung wird Kindern in wenig entwickelten Ländern nicht zugesprochen. Andere politische Prioritäten dominieren die Politik – und/oder korrumpieren Strukturen. Hinzu kommt, dass viele religiös-ideologische Systeme frühe Bildung nicht zulassen. Selbst wer Geld und Macht besitzt, fürchtet um das Leben seiner Kinder (besonders der Mädchen), wenn sie Bildungseinrichtungen besuchen oder nicht rollengerecht erzogen werden. In Metropolen mit einer Schicht Upperclass leiden die Kinder unter der Bildungsbessenheit der Eltern. Ihr Tag ist bestimmt durch den getakteten Besuch etlicher Bildungseinrichtungen und freies-selbstbestimmtes Spiel kommt selten vor. Was diese Kinder zu viel haben, haben andere zu wenig – und umgekehrt.

### **Frühpädagogisches Bildungsbewusstsein im Kontext von Geschlecht**

Als Mädchen geboren zu werden ist in vielen Ländern der Welt ein gesellschaftlicher Nachteil. Im Bewusstsein der Eltern ist die Bedeutung von Bildung und im Besonderen der Bildung von Mädchen nicht angekommen. Mädchen können noch so sehr um ihre Bildungsteilhabe kämpfen und noch so intelligent sein, das alles nützt nichts, wenn das Familien- oder Clanoberhaupt den Besuch einer Kita oder einer sonstigen Bildungseinrichtung nicht zustimmt. Welcher Wert einer institutionellen frühpädagogischen Bildung beigemessen wird, hängt unter anderem von den finanziellen Mitteln einer Familie ab, aber er steht immer auch im Zusammenhang mit dem Geschlecht und dem tradierten Rollen- und Mädchenbild. Dort, wo Mädchen bereits