

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Kindergarten als Institution vorschulischer Bildung und Förderung

Vorschulerziehung im Ländervergleich

Verfasserin

Daniela Schmidt

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im August 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin:

Univ.-Prof. Dr. Barbara Schneider-Taylor

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Begriffsdefinition	3
1.1.1	Bildung	3
1.1.2	Erziehung	6
2	Geschichtlicher Abriss	9
2.1	Die Entstehung des Kindergartens	9
2.2	Die Anfänge des Kindergartens – Der Fröbelsche Kindergarten	12
2.3	Pädagogische Konzeptionen des Kindergartens	16
2.3.1	Maria Montessoris Konzeption einer Elementarerziehung	16
2.3.2	Rudolf Steiner und das Konzept des Waldorfkindergartens	20
3	Allgemeines zum Kindergarten	25
3.1	Entwicklungspsychologische Aspekte im Alter von 2 bis 6 Jahren	25
3.1.1	Körperliche Entwicklung	25
3.1.2	Motorische Entwicklung	26
3.1.3	Kognitive Entwicklung	28
3.1.4	Sprachentwicklung	30
3.1.5	Beziehungen zu Gleichaltrigen	33
3.2	Aufgaben des Kindergartens	35
4	Kindergarten in Österreich	38
4.1	Organisation der vorschulischen Betreuung	38
4.1.1	Krippen	39
4.1.2	Kindergärten	40
4.1.3	Altersgemischte Kinderbetreuungseinrichtungen	41
4.1.4	Tagesmutter/ Tageseltern	41
4.1.5	Kinder- und Spielgruppen	41
4.2	Bildungspläne	42
4.2.1	Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan	42
4.2.2	Wiener Bildungsplan	44
4.2.3	Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen. Vertiefende Ausführungen zum „Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan“	48
5	Vorschulerziehung International	51

5.1	Vorschulerziehung in Deutschland.....	51
5.1.1	Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden- württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertages-einrichtungen.....	55
5.1.2	Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen	59
5.1.3	Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt.....	62
5.1.4	Der Sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege...	64
5.1.5	Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung	66
5.1.6	Grundlagen für die Kindertagesbetreuung in Brandenburg	70
5.1.7	Bildungsvereinbarung Nordrhein-Westfalen	72
5.2	Vorschulerziehung im Vereinten Königreich Großbritannien und Nordirland.....	74
5.2.1	Curriculum guidance for the foundation stage.....	78
5.3	Vorschulerziehung in Frankreich.....	82
5.3.1	Programme de l'école maternelle.....	87
5.4	Vorschulerziehung in Schweden.....	90
5.4.1	Curriculum for the pre-school Lpfö 98	93
6	Österreich im Vergleich mit den behandelten Ländern	98
7	Literaturverzeichnis.....	104

1 Einleitung

Wirft man einen detaillierten Blick auf die geschichtliche Entwicklung vorschulischer Einrichtungen, so lässt sich feststellen, dass sich die Aufgaben von reiner Betreuung und Versorgung hin zu Erziehung und Bildung verschoben haben. Bereits im Vorschulalter sollen Kinder, vorerst durch spielerisches Heranführen, mit Bildung und Erziehung vertraut gemacht werden. Speziell in den letzten 10 bis 15 Jahren wurde in vielen Ländern der Ruf nach einer Verbesserung, aber auch Vereinheitlichung der vorschulischen Erziehung und Bildung von Kindern immer lauter. Durch die oftmals erschreckenden Ergebnisse verschiedenster Untersuchungen, wie zum Beispiel PISA, wurde den einzelnen Ländern klar, dass bereits bei den Vorschulkindern angesetzt werden muss, um später eine positive Erziehung und Bildung zu gewährleisten. Dies wiederum sollte durch das Verfassen und dem Einsatz von Curricula unterstützt werden. Mit dem Einsatz von Curricula im Bereich der Vorschulerziehung werden verschiedene Zielsetzungen, die unterschiedlich streng verfolgt werden, angestrebt. Als eines dieser Ziele kann soziale Gerechtigkeit genannt werden, denn Bildung soll für jeden Menschen, egal aus welcher Gesellschaftsschicht, verfügbar sein. Daher kann davon ausgegangen werden, dass „Standardisierung in Bildungsplänen bedeutet, allen Kindern eine vergleichbare und grundlegende Bildung zu ermöglichen und zu vermeiden, dass bestimmte Kinder – etwa Kinder mit besonderem Förderbedarf oder Kinder mit Migrationshintergrund – eine ‚einfachere‘ Bildung erhalten, die leicht zu einer ‚Zwei-Klassen-Bildung‘ und damit zu einer „Zwei-Klassen-Gesellschaft“ führen kann“ (Enders, 2010, S. 56).

Auch die Arbeit all jener, die an der Bildung von Kindern beteiligt sind, soll durch die Bestimmung von Zielsetzungen, Standards und Inhalten erleichtert werden und eine Orientierung darstellen, in welche Richtung sich ihr Tun zu richten hat. Besonders für die KindergartenpädagogInnen stellt ein Curriculum eine Hilfestellung bei der Planung und Strukturierung von kindlichen Bildungsprozessen dar.

Mit der Einführung verpflichtender Bildungspläne erhoffen sich viele Länder mehr Einheit und Verbindlichkeit in die Arbeit der unterschiedlichen vorschulischen Institutionen zu bringen. Die verschiedenartigen Curricula enthalten meist

verbindliche und detaillierte Rahmenvorgaben, die von den PädagogInnen mehr oder weniger streng eingehalten werden müssen. Die Aufgabe von Curricula kann nun als ein Schaffen von Übersichtlichkeit in einer Fülle von vorschulischen Bildungsangeboten gesehen werden.

Die erfolgreiche Absolvierung der Schullaufbahn kann jedoch nicht nur mit dem Einsatz vorschulischer Curricula in Verbindung gebracht werden. Hierzu tragen unter anderem auch die Ausbildung der ErzieherInnen und LehrerInnen, die soziale Situation der Familien und deren Unterstützung, das Verständnis von Bildung und Erziehung oder die Möglichkeit des Besuchs vorschulischer Einrichtungen bei.

Verschiedene Länder verfolgen unterschiedliche Bildungsphilosophien und haben daher auch andersartige Bildungswege für ihr Volk rechtlich verankert.

In der folgenden Arbeit sollen die vorschulischen Einrichtungen und deren entsprechende Curricula von Österreich, Deutschland, dem Vereinten Königreich Großbritannien, Frankreich und Schweden näher untersucht werden. Anschließend soll die vorschulische Erziehung Österreichs mit den anderen Ländern verglichen werden und mögliche gelungene Ansätze aus anderen Curricula hervorgehoben und der Versuch, diese Ansätze für Österreich zu übernehmen, unternommen werden. Hierbei stellt sich jedoch die Frage, ob diese empfehlenswerten Ansätze kulturgebunden sind oder ohne weiteres von Österreich übernommen werden könnten.

Zu Beginn dieser Arbeit werden die Begriffe Bildung und Erziehung näher erklärt und definiert, da sich diese durch die gesamte Arbeit ziehen und für das Thema von hoher Relevanz sind.

Anschließend wird ein kurzer Überblick über die geschichtliche Entwicklung des Kindergartens gegeben. Die beträchtlichen Schritte vom Kindergarten als Bewahranstalt bis zum heutigen Verständnis vorschulischer Institutionen werden abgebildet. Es wird auch auf spezielle pädagogische Konzeptionen, wie zum Beispiel den Waldorfkindergarten, eingegangen.

Darüber hinaus werden entwicklungspsychologische Aspekte des Vorschulalters dargelegt, da diese mehrfach in den unterschiedlichen Curricula aufgegriffen und

eingebunden werden. Auch die Aufgaben des modernen Kindergartens werden hier behandelt.

Im Folgenden wird die Situation der vorschulischen Erziehung in Österreich näher beschrieben, hierbei wird auf die politische Situation, die verschiedenen Einrichtungen, aber auch die unterschiedlichen Bildungspläne eingegangen. Da in Österreich jedes der neun Bundesländer einen eigenen Bildungsplan besitzt, wurde näher auf den Wiener Bildungsplan, den bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan und das Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen eingegangen.

Danach werden auf die gleiche Weise die vorschulischen Institutionen und Curricula von Deutschland, dem Vereinten Königreich Großbritannien, Frankreich und Schweden vorgestellt.

Beendet wird diese Arbeit mit einem Vergleich der vorschulischen Erziehung und Bildung in Österreich und den anderen vorher beschriebenen Ländern. In welchem Land lassen sich positive Ansätze finden, die auch in Österreich anwendbar sind? Können diese Aspekte ohne Weiters übernommen werden oder sind sie an kulturelle und gesellschaftliche Bedingungen gebunden? Gibt es Übereinstimmungen der unterschiedlichen Bildungspläne und worin unterscheiden sie sich?

1.1 Begriffsdefinition

1.1.1 Bildung

Die Verwendung des Begriffes Bildung lässt sich im deutschen Sprachraum bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts zurückverfolgen. Bildung wurde zu dieser Zeit als Prozess der Formung des Menschen, aber auch als Bestimmung, Ziel und Zweck menschlichen Daseins beschrieben.

Die Sachverhalte und Phänomene, die im Begriff der Bildung thematisiert werden, sind jedoch viel älter. „Sie werden in allen Traditionen des Nachdenkens des Menschen über sich selbst in Metaphern und Begriffen thematisiert, die auf die anthropologische Grundtatsache menschlicher Lernfähigkeit und menschlichen Lernens verweisen“ (Benner/Brüggen, 2004, S.174). Bildung wird daher in den europäischen Traditionen verschiedenartig ausgelegt, unter

anderem teleologisch, empirisch, theologisch oder auch mit einem Hinweis auf die individuelle und gesellschaftliche Freiheit menschlicher Selbstformung und Deutung. (Vgl. Benner/Brüggen, 2004, S. 174)

Im Folgenden soll nun ein kurzer Überblick über die historische Entwicklung des Bildungsbegriffes gegeben werden.

Bereits in der Antike charakterisiert Sokrates in seinem bekannten Werk „Menon“ Bildung als die Aneignung eines Wissens, „welches um das ihm eigene Nicht-Wissen weiß“ (ebd. S. 175). Hingegen stellt Thomas von Aquin in der Spätantike Bildung als einen Prozess, der sich zwischen dem Wissen eines Lehrers und dem Nicht-Wissen eines Schülers abspielt, dar, wobei hier Bildung allerdings unter der Verantwortung der Kirche steht. Comenius beschreibt die Aufgabe der Bildung im 17. Jahrhundert darin „Allen Alles Ganz“ zu lehren, damit „die Einzelnen und die gesellschaftlichen Schichten und Stände verträglich miteinander auskommen können“ (ebd. S. 183).

Für John Locke, der als bedeutendster Vertreter der englischen Aufklärung gesehen werden kann, bilden Wohlerzogenheit, Sittlichkeit und Moralität die überwiegenden bildungstheoretischen Ziele der Erziehung. „Das empirische Selbstverständnis seiner Pädagogik lässt sich am deutlichsten an ihren Ausführungen zur Bildsamkeit und zur Lernfähigkeit des heranwachsenden Menschen erkennen“ (ebd. S. 186). Locke nimmt an, dass der Mensch ein weißes Papier oder Wachs ist, das man beliebig formen und bilden kann. Er geht hier von einer grundlegenden Allmacht der Erziehung aus, worin die Bildsamkeit des Menschen als Fügsamkeit des kindlichen Willens gesehen wird.

Bereits im 18. Jahrhundert beschreibt der Franzose Jean-Jacques Rousseau Bildsamkeit als einen Prozess humaner Selbstbestimmung, der erst entsteht, „wenn das Lernen zu einem reflektierenden Umgang mit dem im Lernen selbst erworbenen Wissen befähigt“ (ebd. S. 189).

Durch Rousseau wurde besonders die pädagogische Aufklärung in Deutschland beeinflusst, so wurde seine Konzeption einer allgemeinen Menschenbildung originell transformiert. Unter Bildsamkeit wird eine Erziehung und Bildung des Menschen zum Bürger verstanden. „Die Bildsamkeit des Menschen wird offenkundig gedacht als eine Potenz von anfangs noch unbestimmten Kräften, die je nach individuellen Fähigkeiten und gesellschaftlicher Lage als im Prinzip

unendlich entwicklungsfähig gedeutet werden“ (ebd. S. 190). Die gegenwärtigen als vorhanden gedachten ursprünglichen Kräfte, die jedoch noch unterentwickelt sind, schränken die Lernfähigkeit aber nicht ein, sondern ermöglichen diese erst. Um diese Unbestimmtheit zu kennzeichnen verwenden fast alle Aufklärungspädagogen das metaphorische Bild des Wachses oder der Wachstafel.

Für Johann Gottfried Herder ist jedoch „Bildung in der zurückliegenden Geschichte und Kultur der Menschheit in gewissen Sinn bereits Wirklichkeit geworden“ (ebd. S. 193). Herder geht davon aus, dass sich der Mensch in seiner Geschichte zur Bildung hervorarbeitet, so wird Geschichte selbst zu einer Bildungsgeschichte, „deren unerschöpfliche Variationen die unendliche Bildsamkeit der Menschheit dokumentieren“ (ebd. S. 193).

J.F. Herbart beschreibt in seiner „Allgemeinen Pädagogik“, dass sich pädagogische Einwirkungen in den, miteinander in Verbindung stehenden, Komponenten des erziehenden und bildenden Unterrichts und der charakterbildenden Erziehung vollziehen. Diesen beiden Formen des pädagogischen Handelns spricht er den gemeinsamen Grundbegriff der Bildsamkeit zu. Unter Bildsamkeit versteht Herbart das Übergehen von einer Unbestimmtheit zu einer Festigkeit. In der Erziehung zeigt sich dies durch eine Erweiterung des Gedankenkreises, die durch Unterricht ausgelöst wird, ebenso wie durch eine moralische Erziehung, um den Charakter zu festigen. Für Herbart zielt Bildung auf einen Umgang mit Unbestimmtheit und folglich auf einen Übergang in Bestimmtheit. Er sieht daher die Aufgabe moderner Erziehung und Bildung darin, „die Welterfahrung der Heranwachsenden durch wissenschaftliche und ästhetische Bildung zu erweitern und ihren zwischenmenschlichen Umgang durch politische und religiöse Bildung zu entgrenzen“ (ebd. S. 196).

Im weiteren Verlauf des 19. Jahrhunderts spielt sich die theoretische Diskussion über Bildung und Bildsamkeit auf drei unterschiedlichen Ebenen ab. Die Vertreter der Herbartianer machen ihr Verständnis über Bildung und Bildsamkeit über feststehende individuelle Anlagen und Entwicklungsmöglichkeiten fest. Hingegen werden bei Lorenz von Stein und Karl Marx „Abstimmungsprobleme zwischen Bildsamkeit und Bildung stärker als soziale Frage und als gesellschaftliches Problem diskutiert“ (ebd. S. 198). Von Nietzsche und anderen wird

demgegenüber Diltheys Ansatz, natürliche in geisteswissenschaftliche Systeme zu überführen, übernommen und problematisiert.

Das Verständnis für Bildung und Bildsamkeit hat sich im 20. Jahrhundert in einem Spannungsverhältnis zwischen reformpädagogischen Konzepten, bildungspolitischen Programmatiken und erziehungswissenschaftlichen Thematisierungen entwickelt. (Vgl. Benner/Brüggen, 2004, S. 174 – 201)

Hans-Joachim Laewen, ein Pädagoge des 20. Jahrhunderts, beschreibt Bildung als Selbstbildung, das Kind muss nicht gebildet werden, es bildet sich selbst aktiv. So konstruiert es „durch Sinneserfahrungen und Handeln ein Bild von sich selbst und der Welt und setzt sich in Verbindung mit ihr“ (Vollmer, 2005, S. 74).

Wassilios Fthenakis stellt Bildung als einen Prozess, der „in sozialen Situationen und in Interaktionen mit Kindern und Erwachsenen stattfindet“ (ebd. S. 74), dar. Fthenakis beschreibt die Vermittlung von Lernkompetenzen neben der Vermittlung von Kenntnissen als eine bedeutsame Komponente der Bildung. Er betrachtet Kinder und Erwachsene als Ko-Konstrukteure im Bildungsprozess. (Vgl. Vollmer, 2005, S. 74 – 75)

1.1.2 Erziehung

Erziehung bildet neben Bildung einen weiteren Schlüsselbegriff in der Pädagogik. Erziehung kann im Allgemeinen als „moralische Kommunikation zwischen Personen und Institutionen sowie mit und über Medien verstanden werden, soweit sie auf dauerhafte Einwirkungen abzielt und ein Gefälle voraussetzt“ (Oelkers, 2004, S. 303). Im Wesentlichen sind Erziehungstheorien an moralische Erwartungen gebunden, die sich in religiöser Form, philosophisch oder Alltagssprachlich äußern. „Sie setzen positive wie negative Erfahrungen mit Erziehung voraus, verweisen auf Defizite und implizieren Postulate des Handelns“ (ebd. S. 303).

Im Folgenden soll ein kurzer Überblick über die Entwicklung des Begriffes Erziehung gegeben werden.

Bereits in vorhellenistischen Hochkulturen wurde der Begriff Erziehung verwendet, so stand er hier für das von Generation zu Generation weitergegebene Wissen und Verhalten mit klaren Funktionszuweisungen

zwischen Erwachsenen und Kindern. Die Richtlinien für Erziehung entnahm man zu dieser Zeit Erfahrungen und schriftlichen Überlieferungen.

Im Weiteren stehen sich zwei Modelle, die Erziehung theoretisch zu beschreiben versuchen, gegenüber. Einerseits die sophistischen Lehrer, die in öffentlichen Reden sinnvolle Erkenntnisse aufzeigen und Tugenden schaffen wollen. Im Gegensatz dazu können sokratische Dialoge gesehen werden, „die an kein definitives Ende kommen und immer neue Fragen aufwerfen“ (ebd. S. 306). Bei diesem Modell werden Unwissende auf ein Problem geführt, das sie selbst lösen müssen, ohne von einer pädagogischen Autorität unterstützt zu werden. Hier wird von Erziehung eigenes Denken und mündliche Hilfe gefordert, es gibt keine sichere Wahrheit, die didaktisch und rhetorisch vermittelt werden soll.

In der italienischen Renaissance oblag die Erziehung, vor allem die der Knaben, den Vätern. Hier wurde auch zwischen frühkindlicher Erziehung, die gleichzusetzen ist mit Pflege, Ernährung und Umgang, und der eigentlichen Erziehung, die von den Vätern übernommen wird und den Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten, die Vermittlung von Künsten und Wissenschaften und letztlich die Wahl der Bildung und künftigen Lebensform beinhaltet.

Bereits im 18. Jahrhundert ist Erziehung für Jean-Jacques Rousseau „keine Determination, sondern qualitative Ausrüstung, die nicht gelingen muss“ (ebd. S. 333). Für Rousseau ist der Prozess der Erziehung abschließbar, die Zeit der Erziehung ist auch nicht mit dem Ende des Lebens verbunden. Dadurch erfährt die Erziehung eine enorme Auswertung, da nun das Leben vom Erfolg der Erziehung abhängig gemacht werden kann. Rousseau bezieht auch sein Verständnis von Erziehung auf die Gesellschaft und löst sie von der Zugehörigkeit zum Haus los.

Als einflussreichste pädagogische Theorie des 18. Jahrhunderts kann der Sensualismus genannt werden. Hier wird Erziehung als gezieltes Einwirken gesehen, mit dem man nicht früh genug beginnen und das wiederum erfolgreich absolviert werden kann. Der Sensualismus arbeitet mit Gewöhnung und Wiederholung.

Im 19. und 20. Jahrhundert trägt die fortschreitende Säkularisierung erheblich zur Veränderung des Erziehungsbegriffes bei. Daher wird jede liturgische oder

kultische Bindung von Kindheit aufgehoben und Erziehung nur auf das Kind bezogen.

Johann Friedrich Herbart sieht den einzigen notwendigen Sinn der Erziehung in der Sittlichkeit, die auf die Einzigartigkeit des Kindes bezogen ist. Grundsätzlich stellt für ihn Erziehung die Bestimmung des Willens dar. (Vgl. Oelkers, 2004, S. 303 – 337)

Im 21. Jahrhundert kann nun Erziehung als bewusste und zielgerichtete Beeinflussung von Kindern durch Eltern, ErzieherInnen, LehrerInnen und vielen mehr beschrieben werden.

Für Hans-Joachim Laewen gliedert sich der Begriff Erziehung in zwei Stufen. Einerseits wird ein Kind durch Erziehung so beeinflusst, bis es das darstellt, was sich der Erziehende erwartet hat. Hier tritt das Kind einzig als zu erziehendes Objekt auf. Demgegenüber kann Erziehung als Summe aller Tätigkeiten des Erziehenden gesehen werden, die die Selbstentfaltung der Persönlichkeit und die Selbstbildung eines Kindes ermutigen. Hier wird das Kind als Subjekt gesehen, das einen Antrieb zur Entwicklung bereits in sich trägt. (Vgl. Vollmer, 2005, S. 78 – 79)

2 Geschichtlicher Abriss

2.1 Die Entstehung des Kindergartens

Die Wurzeln der Kleinkinderziehung lassen sich weit bis ins 18. Jahrhundert zurückverfolgen. Zuvor, besonders im Mittelalter, wurden Kinder jedoch sehr früh als Erwachsene behandelt, sobald sie imstande waren zu gehen und sich zu verständigen, wurden sie in die Gesellschaft der Erwachsenen aufgenommen, sowohl in die Arbeitswelt, als auch zu deren Vergnügungen. Erst im Laufe der Zeit änderte sich das Verständnis für Kinder und sie wurden als „Geschöpf Gottes, das zu einem verständigen Wesen erzogen werden sollte“ (Aden-Grossmann, 2002, S. 18) gesehen. Im Humanismus entwickelte man erste Konzepte für die häusliche Erziehung von Kindern im Vorschulalter, dies lässt sich darauf zurückführen, dass die gesellschaftliche und kulturelle Bedeutung des Bürgertums enorm angestiegen war. (Vgl. Aden-Grossmann, 2002, S. 17 – 20)

Eine der ersten Kleinkinderschulen gründete Pfarrer Friedrich Oberlin 1770 in Steintal im Elsass. Er wurde durch ein junges Mädchen, das in seiner Gemeinde Kinder um sich sammelte und ihnen das Stricken lehrte, zur Gründung von Kleinkinderschulen inspiriert, in denen die Kinder spielten, Stricken und Nähen lernten. Des Weiteren benötigte er für seine Schulen Mitarbeiterinnen, die in der Kinderpflege geschult werden mussten. Mit dieser Einrichtung errichtete Oberlin nicht nur eine Bewahranstalt für Kleinkinder, sondern auch „die Grundlage einer sozialpädagogischen Ausbildung der Frauen, die sich zu einem neuen Berufsstand der Frauen entwickelte“ (Schäfer, 1987, S. 31). Als Ergänzung zu diesen Näh- und Strickschulen, die nur an zwei Tagen geöffnet waren, errichtete Oberlin Kleinkinderschulen, die von Kindern zwischen 4 und 7 Jahren besucht werden konnten. Hier wurden die Kinder vor allem durch Spiel, Gesang, Naturgeschichte, biblische Geschichten, Lesen und Rechnen beschäftigt. Die Zielsetzung Friedrich Oberlins lag besonders darin, die Kinder zu beschäftigen und zu unterrichten, speziell in der französischen Sprache, und sie „vor jedem Müßiggang zu bewahren“ (Schäfer, 1987, S. 32), unterdessen die Eltern ihrer landwirtschaftlichen Arbeit nachgingen. (Vgl. Schäfer, 1987, S. 30 – 33)

Anders als im landwirtschaftlichen Elsass, gründete Robert Owen im industrialisierten England 1809 eine erste Kleinkinderschule, eine „Infant School“. Owen war Teilhaber einer Baumwollspinnerei in New Lanark, Schottland, in der auch viele Kinder und Frauen beschäftigt waren. An diesem Ort konnte er auch von ihm erwünschte Verbesserungen durchführen, vor allem die Besserung der Lage der Arbeiter und Kinder. Owen trat besonders für das Ende der Kinderarbeit in Fabriken ein, er forderte 1815 das Verbot von Kinderarbeit für Kinder unter 12 Jahren und die Höchstarbeitszeit von 12 Stunden, mit 90minütiger Pause, für Kinder über 12 Jahren. Wie bereits erwähnt gründete Robert Owen 1809 eine Infant School in New Lanark, die Kinder von 2 bis 6 Jahren besuchten, da, seinem Anschein nach, die Wohnungen der Arbeiter zu klein und nicht kindgerecht eingerichtet waren. Hier übernahmen ein älterer Fabrikarbeiter und eine junge Arbeiterin die Aufsicht der Kinder, es war ihnen jedoch verboten die Kinder zu schlagen, zu bedrohen oder anzuschreien. (Vgl. Schäfer, 1987, S. 34 - 37) Die Heranwachsenden wurden in dieser Schule in Spiel, Tanz, Gesang, Geographie und Naturkunde, sowie in Vorformen körperlich-militärischer Übungen unterrichtet. Owen war der Ansicht, dass die Eltern nur mangelhaftes Wissen über eine richtige Erziehung besaßen und den Kindern auch nicht die materiellen Voraussetzungen dafür geben könnten, daher sollte man den Eltern die Erziehung ihrer Kinder nicht allein überlassen. (Vgl. Aden-Grossmann, 2002, S. 23) Dem Vorbild Owens folgend, wurden in England immer mehr Infant Schools, mit Hilfe unterschiedlichster Förderer, gegründet.

In Deutschland jedoch konnte man um 1800 noch keine Kleinkinderschulen oder ähnliches finden. Erst Fürstin Pauline zu Lippe-Detmold eröffnete nach dem Vorbild Oberlins 1802 in Detmold eine Aufbewahrungsanstalt. Das Ziel dieser Einrichtung war, nach Lippe-Detmold, die Kinder, der landwirtschaftlich tätigen Frauen, zu versorgen und beim Spielen zu betreuen. Eine weitere Aufgabe bestand darin, auch Kinder, dessen Mütter gestorben waren und vom Vater allein aufgezogen wurden, aufzunehmen. Beaufsichtigt wurden die Kinder von älteren Mädchen aus einem Waisenhaus oder Schülerinnen einer Erwerbsschule, die ebenfalls von der Fürstin gegründet wurde. Begleitend dazu sollten

Kinderwärterinnen ausgebildet werden, dieses System findet Anlehnung an Oberlins sozialpädagogische Ausbildung seiner Angestellten.

Fürstin Pauline von Lippe-Detmold gründete einen religiösen Verein, dessen Mitglieder Damen der Gesellschaft waren, die die Oberaufsicht über ihre Institution inne hatte. Durch diesen Schritt wird der Charakter ihrer Einrichtung, der sich durch christliche Nächstenliebe auszeichnet, deutlich.

Erst um 1830 kann ein enormer Anstieg der Gründung vorschulischer Einrichtungen in Deutschland festgestellt werden. (Vgl. Schäfer, 1987, S. 39 – 40)

Auch wenn die Bezeichnungen Kleinkinderbewahranstalt und Kleinkinderschule ähnlich klingen, lassen sich Unterschiede beim Klientel der Institutionen feststellen. Kleinkinderbewahranstalten wurden vorwiegend von Kindern des Proletariats besucht, hier wurde größtenteils darauf geachtet, die Kinder vor der Verwahrlosung zu schützen, da sie durch die Erwerbstätigkeit der Mütter körperlich und seelisch vernachlässigt wurden. Eine pädagogische Förderung dieser Kinder stand erst an zweiter Stelle. Hingegen wurden Kleinkinderschulen von Kindern des Bürgertums und der höheren Stände besucht, diese Schulen galten als familienergänzende Einrichtungen, die von den Kindern vormittags und nachmittags für je zwei Stunden besucht wurden, um deren Entwicklung gezielt zu unterstützen. (Vgl. Aden-Grossmann, 2002, S. 27)

Anhand der oben beschriebenen Erläuterungen lassen sich nun drei Ursachen für die Gründung von Kleinkinderschulen und Kleinkinderbewahranstalten im 19. Jahrhundert nennen:

- „Veränderte Produktionsformen bedingten die Gründung und die Ausbreitung der Manufakturen, was eine Trennung von Familie und Produktionsstätte zur Folge hatte. Damit verlor die Familie eine wichtige erzieherische Funktion, denn die heranwachsenden Kinder konnten nun nicht mehr durch Nachahmung des beruflichen Handelns ihrer Angehörigen bruchlos in die Berufsrolle hineinwachsen.
- Die Entstehung der Klasse des besitzlosen Proletariats mit Frauen- und Kinderarbeit brachte eine Verschlechterung der allgemeinen Lebensbedingungen, und hieraus folgten eine hohe Kindersterblichkeit,

ein Absinken des Bildungsniveaus und die Gefährdung der psychischen und physischen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen.

- In der geistesgeschichtlichen Bewegung der Aufklärung wurde das Bürgertum selbstbewußter und beanspruchte politische Mitbestimmung im Staat.“ (Aden-Grossmann, 2002, S. 20-21)

2.2 Die Anfänge des Kindergartens – Der Fröbelsche Kindergarten

Friedrich Fröbel gründete 1840 den ersten Kindergarten in Thüringen. Diese Institution erhielt den Namen Kindergarten, da dem Gebäude ein Garten angeschlossen war, den die Kinder zum Spielen und Säen von Pflanzen nutzen konnten. Diesen Kindergarten besuchten Kinder im Alter von zwei bis fünf Jahren, die aus Familien des gehobenen Mittelstandes stammten. Fröbel selbst beschrieb die Funktion seines Kindergartens folgendermaßen: „Der Zweck dieser Anstalten ist darum keineswegs, das Kind durch eine vielartige Mannigfaltigkeit zu zerstreuen, sondern vielmehr es zur innersten Einheit seines Wesens zu bilden, weshalb es auch gleich als ein einiges in sich und als ein Ganzes mit der Natur und dem Leben aufgefaßt und behandelt wird“ (Fröbel, 1982, S. 113).

Daher erfüllte Fröbels Kindergarten folgende Aufgaben:

- „In ihm werden Kinder im Vorschulalter durch angemessene Beschäftigung und durch Spiel allgemein gefördert und somit für die Schule und die weitere Lebensstufen vorbereitet.
- Der Kindergarten selbst ist eine Ausbildungsstätte für junge Männer und Frauen, in der sie für Erziehungsaufgaben ausgebildet werden.
- Ferner soll geeignetes Spielmaterial entwickelt und die fachliche Diskussion durch die Herausgabe einer Zeitschrift gefördert werden.“ (Aden-Grossmann, 2002, S. 39)

Durch Fröbels Gründung des Kindergartens erhielt die Kleinkinderziehung völlig neue Bedeutung, es sollten nicht mehr ausschließlich Kinder der armen Bevölkerung versorgt werden, statt dessen wandte sich diese Institution an alle Bevölkerungsgruppen und sah als ihr Ziel die Erziehung des Kleinkindes.

Der Kindergarten nach Fröbels Konzeption fand rasant Anklang bei der Bevölkerung und verbreitete sich daher zusehends, auch seine Kurse zur Ausbildung von Kindergärtnerinnen wurden stark frequentiert. Jedoch erfuhr diese rasche Ausbreitung kurzzeitig einen Dämpfer, da 1851 über ganz Preußen ein Verbot des Fröbelschen Kindergartens verhängt wurde, denn es wurde angenommen, dass diese Kindergärten atheistisch und sozialistisch seien. Diese Annahme gründete sich vermutlich aus einer Verwechslung mit einem Verwandten Fröbels, der sich schriftstellerisch radikal betätigte. Dieses Verbot war bis 1860 gültig und konnte die Verbreitung des Kindergartens nach Friedrich Fröbel kaum hindern, dies war vor allem seinen zahlreichen Anhängern zu verdanken. Zu den Anhängern Fröbels zählten vor allem Frauen, da sich für sie auf dem Gebiet der Kinderpflege ein neuer Weg zur Selbstständigkeit und Gleichberechtigung auftat, und Lehrerverbände, die die ganzheitliche Bildung der Vorschulkinder befürworteten und den Kindergarten gerne als Vorstufe der Schule etabliert hätten. (Vgl. Schäfer, 1987, S. 72 – 81)

Wie oben bereits erwähnt, wurde durch Fröbels Gründung der Kindergärten auch ein neuer Beruf für Frauen geschaffen. Anfangs hielt Friedrich Fröbel die Kurse für Mädchen und Frauen, in denen sie zu Kindergärtnerinnen ausgebildet wurden, noch selbst. Später wurde in Hamburg eine Hochschule für Frauen gegründet und nach dem Kindergartenverbot wurden in vielen Städten Seminare für Kindergärtnerinnen abgehalten. Zur damaligen Zeit unterlagen jedoch Kindergärten und die Seminare für Kindergärtnerinnen der Gewerbeordnung und nicht der Schulordnung, daher konnte jeder ohne Nachweis einer pädagogischen Vorbildung einen Kindergarten betreiben.

Erst 1908 wurde die Ausbildung der Kindergärtnerinnen vom preußischen Kultusministerium in den Lehrplan der Frauenschulen miteinbezogen. 1910 eröffnete in Leipzig die erste Frauenhochschule, die von allen Frauen ab 18 Jahren besucht werden konnte. Weiters konnten hier Kurse für Lehrerinnen an

Kindergartenseminaren oder Frauenschulen, aber auch Studienkurse für soziale Berufstätigkeit besucht werden. (Vgl. Aden-Grossmann, 2002, S. 49 – 52)

Die Arbeit in Friedrich Fröbels Kindergärten folgte bestimmten entwicklungspsychologischen Grundsätzen. Fröbel ging davon aus, dass die Triebe, „die das Kind von Natur aus besitzt, die zur Tätigkeit, zur Anschauung des Schönen, zur Erkenntnis und zur Einigung mit Gott führen“ (Schäfer, 1987, S. 64), als Ausgangspunkt für die Erziehung kleiner Kinder anzusehen sind. Da diese Triebe beim kleinen Kind noch undifferenziert vorhanden sind, sollen sie durch die Erziehung differenziert und zu einer gegliederten Einheit geführt werden. Fröbel nahm an, dass sich die Entwicklung des Menschen in verschiedenen Stufen vollzieht. In den einzelnen Stufen wirken innere und äußere Kräfte auf das Kind oder den Erwachsenen, die in den unterschiedlichen Stufen der Entwicklung eigene Aufgaben und Schwerpunkte zu erfüllen haben. Die inneren Kräfte sind bereits im Kind vorhanden und wollen die Welt gestalten, hingegen wirken die äußeren Kräfte von außen auf das Kind ein und fordern vom Kind erfasst und verarbeitet zu werden.

Die erste Stufe bezeichnet Fröbel als Säuglingsstufe, in dieser der Säugling die äußere Welt sinnlich aufnimmt und dabei lernt, seine Sinne für die Eindrücke, die aus der Außenwelt auf ihn zukommen, zu schärfen. Der Säugling vollzieht in dieser Stufe jedoch noch keine strikte Trennung zwischen Außen- und Innenwelt. Erst in der zweiten Stufe, der Kinderstubenstufe, erfährt diese Einigkeit eine wesentliche Differenzierung. In dieser Stufe ist es, nach Fröbel, dem Kind nun möglich, seinen Körper, seine Glieder und die Sinne selbstständig zu gebrauchen und vor allem durch den Einsatz seiner Stimme, seine eigene Persönlichkeit kenne zu lernen. Daher bilden Säuglingsstufe und Kinderstubenstufe gemeinsam die erste Hauptstufe der kindlichen Entwicklung.

Als weitere Stufe, die etwa vom zweiten bis zum sechsten Lebensjahr reicht, beschreibt Friedrich Fröbel die Kindergartenstufe. In dieser Stufe differenziert sich die ungegliederte Menge, vor allem durch die Sprache weiter aus. „Durch die Sprache findet das Kind zu seinem eigenen Ich, zu der Welt und sie wird auch gleichzeitig Ausdruck des eigenen Ichs“ (Schäfer, 1987, S. 66). Im Vergleich zur ersten Hauptphase, die sich durch die Pflege des Kindes auszeichnet, steht in

der zweiten Hauptphase die eigentliche Erziehung des Kindes im Mittelpunkt. Diese Erziehung zeichnet sich jedoch durch eine ständige Entwicklung aus, da sie, nach Fröbel, eine ständige Differenzierung der Kräfte und eine reine Entfaltung des göttlichen Wesens im Menschen anstrebt. (Vgl. Schäfer, 1987, S. 64 – 66)

Im Gegensatz zu den Bewahranstalten und Kleinkinderschulen, die nur dem Zweck der Aufbewahrung und dem Schutz der Kleinkinder dienten, steht hinter dem Konzept Friedrich Fröbels auch ein pädagogisches Fundament, das sich damit beschäftigt, die Kinder anzuregen, zu fördern und zu entwickeln. Fröbel sieht das Ziel der Erziehung im Kindergarten darin, das Kind zur Einigkeit mit **sich selbst**, mit der **Natur**, mit der **Menschheit** und mit **Gott** zu führen. Das von Friedrich Fröbel entwickelte didaktisch-methodische Programm lässt sich zeit- und situationsunabhängig einsetzen und kann selbst in der heutigen Zeit noch erfolgreich angewendet werden. (Vgl. Hebenstreit, 2003, S. 387 – 395) Dieses Programm richtet sich nach folgenden Faktoren:

1. „Der Individualität des einzelnen Kindes, das unterschiedliche Interessen hat und dessen Entwicklungsgeschichte und momentane Situation differenziert zu betrachten sind,
2. der konkreten Lebenssituation jedes Kindes, durch die unterschiedliche Anforderungen an die begleitende Kindergartenerziehung gestellt werden,
3. durch die Jahres- und Tageszeiten, die Einfluss auf die Situation der Kinder nehmen“ (Hebenstreit, 2003, S. 395)

Auf Grund der oben angeführten Belege kann Friedrich Fröbel als Begründer des konventionellen Kindergartens gesehen werden. Sowohl seine pädagogischen als auch seine didaktischen Grundsätze lassen sich, wie bereits erwähnt, situations- und zeitunabhängig einsetzen und können daher mehr als 150 Jahre nach der Gründung des ersten Kindergartens immer noch angewendet und umgesetzt werden.

2.3 Pädagogische Konzeptionen des Kindergartens

Nach der Etablierung des Kindergartens, wurden immer wieder neue Konzepte, die eine Verbesserung oder Änderung der Arbeit im Kindergarten zum Ziel hatten, entwickelt und begründet. Die neuen Konzeptionen gingen von unterschiedlichen Annahmen und Quellen der kindlichen Entwicklung aus und vertraten häufig den Zeitgeist ihrer Epoche, daher werden diese Modelle auch mit dem Begriff der Reformpädagogik bezeichnet. Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg (1790 – 1866) kann als Vorreiter der Reformpädagogik gesehen werden, da er sich bereits am Beginn des 19. Jahrhunderts für eine naturgemäße bzw. natürliche Erziehung aussprach. Diesterweg geht vom Naturalismus aus, in dem die natürlichen Neigungen, Interessen und Bedürfnisse des Kindes zum pädagogischen Richtmaß werden. (Vgl. Böhm, 2004, S. 109 – 110) Neben der naturgemäßen Entwicklung und freien Willensentscheidung des Menschen, die für Diesterweg elementar waren, setzte er sich auch besonders für die Emanzipation und Professionalisierung des Lehrerstandes ein. (Vgl. Geißler, 2002, S.27)

Im Folgenden sollen einige wichtige und heute noch praktizierte reformpädagogische Konzeptionen der Kleinkinderziehung vorgestellt werden.

2.3.1 Maria Montessoris Konzeption einer Elementarerziehung

Maria Montessori zählt mit ihrer Pädagogik vom Kinde aus, zu den wichtigsten Reformpädagoginnen des 20. Jahrhunderts. Eine besonders relevante Aufgabe der Erziehung sah Montessori im Befreien bzw. im Entdecken von Unbekanntem, dies begründete sie folgendermaßen: „So steckt also in dem Kind, wie wir es zu sehen vermögen, ein verborgener Mensch, ein unbekanntes Kind, ein lebendiges Wesen in einer Art Gefangenschaft, das es zu befreien gilt“ (Montessori, 2005, S. 115).

Maria Montessori war in Rom als Ärztin tätig und verband in ihrer Arbeit medizinische, soziale und pädagogische Komponenten. (Vgl. Becker-Textor, 1993, S. 60) Nach der erfolgreichen Arbeit mit behinderten Kindern, setzte Maria Montessori das gleiche Material, das von den Ärzten Seguin und Itard entwickelt

wurde, auch bei gesunden Kindern ein und erhoffte sich noch größere Erfolge. (Vgl. Schäfer, 1987, S. 103)

1907 wurde im Stadtteil San Lorenzo (Rom) ein erstes Kinderhaus, auch *Casa dei Bambini* genannt, eröffnet, Montessori übernahm hierfür die Leitung. Das Kinderhaus wurde von Kinder zwischen drei und sieben Jahren besucht, die Eltern mussten dafür nicht bezahlen, jedoch wurden die Mütter dazu verpflichtet, ihre Kinder sauber in das Kinderhaus zu schicken und sich einmal in der Woche über das Befinden ihrer Kinder bei der Leiterin zu informieren.

Im Mittelpunkt der Pädagogik Maria Montessoris steht das Ziel, die Kinder zu unabhängigen und selbstständigen Wesen zu erziehen. Sie kritisierte vor allem die Art der gewöhnlichen Erziehung, in der die Kinder von den Erwachsenen wie Objekte behandelt wurden. Es missfiel ihr besonders, dass Kinder von ihren Eltern oft als Puppen gesehen wurden, indem sie, zum Beispiel, immer gefüttert oder gebadet werden, ohne ihnen zu lehren, wie sie es allein machen könnten. Montessori war auch eine Gegnerin von Lohn oder Strafe in der Erziehung, da dadurch, ihrer Ansicht nach, die Würde des Kindes missachtet wird.

Bei der Einrichtung des Kinderhauses achtete Maria Montessori besonders darauf, dass die Einrichtungsgegenstände den Proportionen der Kinder angepasst wurden, damit es den Kindern möglich war, alle häuslichen Verrichtungen selbstständig durchzuführen. Ebenso wie bei der Einrichtung, achtete sie auch bei ihrem didaktischen Material darauf, dass die Kinder damit selbsttätig arbeiten konnten. So konnten Irrtümer oder eine falsche Handhabung von den Kindern selbst erkannt und durch einige weitere Versuche richtig gestellt werden. Das Montessorimaterial kann nicht als Spielzeug, mit dem wieder und wieder gespielt wird, angesehen werden, sondern als Lehrmaterial, das jedoch ohne Unterstützung oder Hilfe der Lehrerin/des Lehrers verwendet werden kann und somit die Selbsttätigkeit des Kindes enorm fördert. (Vgl. Aden-Grossmann, 2002, S. 86 – 88)

Maria Montessori geht in ihrer Pädagogik von sensiblen Phasen aus. In diesen sensiblen Phasen ist es für das Kind besonders einfach, bestimmte Lernerfahrungen zu machen. Es ist wichtig, diese Zeiträume zu erkennen und

diese auch zu nützen, um einem Kind die optimale Entwicklung zu gewähren. Sensible Phasen lassen sich auch nicht wiederholen, „was einstmals mühelos möglich war, bedarf später großer Anstrengung, um erlernt zu werden“ (Steenberg, 2002, S. 19).

In der Pädagogik Maria Montessoris wird die Entwicklung des Kindes von der Geburt bis zum Erwachsenwerden in den Blick genommen, man kann hier also von einem ganzheitlichen und vollständigen Entwicklungskonzept ausgehen. Montessori geht von einem Lebensrhythmus in vier aufeinander folgenden Phasen von ungefähr sechs Jahren aus. „Mit den Stufen der Entwicklung sind jeweils besondere Sensibilitäten verbunden“ (Steenberg, 2002, S. 20).

Diese Phasen lassen sich wie folgt gliedern:

1. **Das Kleinkindalter** (0 - 6 Jahre): In dieser Phase entsteht das Grundgerüst von Individualität, Charakter und Persönlichkeit.

In diese erste Phase fallen auch einige sensible Phasen, wie die **Sensibilität für Ordnung**. Besonders in den ersten drei Lebensjahren spielt diese Sensibilität eine große Rolle, so ist es für die Kinder besonders wichtig, dass der Tag klare Strukturen und Rituale bietet, die Lebensumwelt der Kinder übersichtlich gestaltet ist und verlässliche und verbindliche Bezugspersonen vorhanden sind, die von den Kinder gefühlt und ertastet werden können.

Auch die **Sensibilität für Bewegung** kann in diese Lebensphase eingeordnet werden. Maria Montessori fordert die freie Wahl der Bewegung, für sie ist Bewegung ein unumstrittenes Grundrecht eines jeden Kindes und auch der Antrieb der ganzen Entwicklung. Sie weist besonders auf den Zusammenhang zwischen körperlicher Bewegungsmöglichkeit und psychischen Wohlbefinden hin, denn hierin sieht sie den Aufbau einer stabilen Persönlichkeit. Dies ist besonders ein Anliegen an Eltern und Pädagogen, die dem kindlichen Drang nach Bewegung entgegenkommen und die Freiheit des Ausdrucks ermöglichen sollen.

Weiters spielt die **Sensibilität für Sprache** in dieser Phase eine entscheidende Rolle. Als besonders wichtig für die Sprachentwicklung wird die Klang- und Geräuschkulisse in welcher das Neugeborene, der

Säugling und das Kleinkind aufwächst gesehen. Auch wenn das Kind noch nicht spricht, nimmt es vom ersten Augenblick seines Daseins alles um sich herum auf, verarbeitet es und baut Strukturen auf, die immer differenzierter werden.

„Maßgebend für die ersten drei Lebensjahre sind also die Sensibilitäten für Ordnung, Bewegung und Sprache. Diese Fähigkeiten bauen sich im wechselseitigen Prozess auf. Eltern und Erzieher stehen in großer Verantwortung, die Grundlagen für ein gelingendes Leben zu schaffen, wie es sich in den kommenden Jahren entfalten und vertiefen will“ (Steenberg, 2002, S. 25). Auch nach dem dritten Lebensjahr hält die Sensibilität für Ordnung, Bewegung und Sprache an, jedoch in geringerem Ausmaß.

2. **Die Kindheit** (7 – 12 Jahre): Mit dem Zeitpunkt des Schuleintritts, ungefähr mit sechs Jahren, beginnt, nach Maria Montessori, eine stabile Phase. Das Kind entwickelt sich ruhig und gleichmäßig, die Kräfte und Möglichkeiten des Kindes sind beinahe unbegrenzt. Zeitgleich mit der hohen Sensibilität für die Einsicht in Zusammenhänge und den Wissenserwerb geschieht auch die Entfaltung des moralischen Bewusstseins. Besonders wichtig ist hier die Entwicklung des Gewissens, das Kind möchte wissen, was gut und böse, gerecht und ungerecht ist. Für Montessori hängt die Entwicklung des moralischen Bewusstseins eng mit sozialen Erfahrungen zusammen, daher ist es wichtig, dass das Kind den Familienverband verlässt und andere soziale Bezugssysteme kennen lernt.
3. **Das Jugendalter** (12 – 18 Jahre): Dies ist eine Phase der Unruhe, der Labilität, des psychischen und physischen Umbruchs. Die Jugendlichen versuchen ihre Persönlichkeit durch Identität und Individualität zu bilden. Dabei wandern sie ständig am schmalen Grad zwischen der Suche nach Schutz und Geborgenheit, Ruhe und Zurückgezogenheit einerseits und Selbstständigkeit, Achtung und Aktivität andererseits. (Vgl. Steenberg, 2002, S. 19 – 29) Weiter soll hier auf die Phase des Jugendalters nicht eingegangen werden, da sich diese Arbeit mit vorschulischer Bildung bzw. Förderung beschäftigt.

Obwohl Maria Montessori ihre Pädagogik vom Kinde aus vor bereits hundert Jahren entwickelte und damit große Erfolge erzielte, findet sie auch heute noch großen Anklang und viele Befürworter. Montessori zog herausragende Schlüsse über die Entwicklung des Kindes, die heute wissenschaftlich belegt werden können. „Die Montessori-Pädagogik ist eine ganzheitliche, humanistische und anspruchsvolle Pädagogik, mit überzeugenden Zielen und einer schlüssigen, kindgerechten Methode, die bereits seit vielen Jahrzehnten weltweit erfolgreich praktiziert wird“ (Schäfer, 2005, S. 8). Auch wenn Montessoris Pädagogik nicht für alle zurzeit vorliegenden Bildungsfragen des Elementarbereichs eine entsprechende Antwort aufweist, liefert sie uns reichhaltige praktische und auch wissenschaftlich überzeugende Hinweise für eine lernanregende Gestaltung des Alltags im Kindergarten. (Vgl. Schäfer, 2005, S. 8)

Auf diesen Argumenten fußend, findet man auch im 21. Jahrhundert in vielen Kindergärten, aber auch Schulen, Elemente und Aspekte der Pädagogik Maria Montessoris.

2.3.2 Rudolf Steiner und das Konzept des Waldorfkinder Gartens

Im Jahr 1919 gründete Rudolf Steiner die erste Waldorfschule in Deutschland. Angetrieben von den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Umständen und dem Ruf nach einer Einheitsschule war Steiners Ziel, das Ungleichgewicht zwischen dem außergewöhnlichen wirtschaftlichen Aufschwung und der kulturellen Verarmung der Menschen aufzuheben.

Am 7. September 1919 eröffnet Rudolf Steiner seine Waldorfschule, die ihren Namen von der Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik erhielt, mit 256 Kindern, die zur einen Hälfte aus Kindern der Arbeiter der Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik und zur anderen Hälfte aus Schülern aus dem Umkreis bestanden.

Seit dieser Gründerzeit weisen Waldorfschulen prägnante Merkmale, die sich bis heute kaum verändert haben, auf. Waldorfschulen werden aus der Initiative von Eltern und Lehrern gegründet und werden als Einheitsschulen von der 1. bis zur 13. Klasse geführt. In der Waldorfschule gibt es keinen Direktor, sie wird von Eltern und Lehrern selbst verwaltet, der Lehrstoff wird hier in Epochen gegliedert und das Wiederholen einer Klasse ist in dieser Schulform unmöglich. „Das gesamte Unterrichtsgeschehen wird sowohl methodisch als auch inhaltlich aus

der Entwicklung des Kindes heraus aufgebaut“ (Hellmich, 1999, S. 52). (Vgl. Hellmich, 1999, S. 50 – 52) Rudolf Steiner beschreibt die Zielsetzung der Waldorfschulen daher so: „Die Kinder sollen zu Menschen erzogen und für ein Leben unterrichtet werden, die den Anforderungen entsprechen, für die jeder Mensch, gleichgültig aus welcher der herkömmlichen Gesellschaftsklassen er stammt, sich einsetzen kann“ (Steiner, 1985, S. 66).

Rudolf Steiner gilt als Anhänger der Anthroposophie, daher lassen sich auch einige Einflüsse dieser in seiner Pädagogik wieder finden. In der anthroposophischen Menschenkunde wird der Mensch als dreigliedriges Wesen, bestehend aus Leib, Seele und Geist, gesehen. „Dieser Unterteilung entspricht die Aufgliederung des Seelenlebens in Denken, Fühlen und Wollen“ (Barz, 1984, S. 36). Jeder Seelenfunktion wird ein körperliches Gegenstück zugeordnet, Wollen stützt sich auf das Stoffwechselsystem, Fühlen auf rhythmische Vorgänge und das Denken auf den Nervensinnesorganismus. Denken, Fühlen und Wollen werden als Einheit, die in wechselseitiger Abhängigkeit stehen und deren gleichmäßige Entwicklung von enormer Relevanz ist, gesehen.

Die Anthroposophie geht weiters von vier verschiedenen Leibern aus: dem physischen Leib, dem Lebens- oder Ätherleib, dem Empfindungs- oder Astralleib und dem Ich-Leib. Die Leiber des Menschen sind denen von Tieren und Pflanzen ähnlich, einzig der Ich-Leib macht den Menschen zum Menschen und unterscheidet ihn von anderen Lebewesen. Erst durch den Ich-Leib besitzt der Mensch individuelle Freiheit und freie Urteilskraft, außerdem ermöglicht er dem Menschen sein Schicksal zu ergreifen und bewusst zu gestalten. (Vgl. Barz, 1984, S. 36 – 37)

In der Kindergartenpädagogik geht der Waldorfkindergarten von einem Metamorphosenbegriff aus, dieser kennzeichnet sich dadurch, dass Steiner annimmt, dass Kinder Gelerntes aufnehmen und einer tief greifenden Umwandlung unterziehen. „Der Waldorfkindergarten geht also nicht von einem kontinuierlichen Einüben erwünschter Fähigkeiten aus, sondern er will zunächst die spezifischen vorschulischen Fähigkeiten und Bedürfnisse der Kinder pflegen“ (ebd. S. 62). Diese Bedürfnisse und Fähigkeiten werden besonders im altersspezifischen Spiel und im Verlangen nach Nachahmung gesehen.

Der Erwachsene Menschen findet nur wirkliche Freiheit, wenn er als Kind nicht zu früh freigelassen wird. Die Anthroposophie sieht es als seelische Überforderung des Kindes, wenn es selbst wählen oder bestimmen soll, was es will. Daher ist es die Aufgabe des Erwachsenen als Vorbild und natürliche Autorität eine Art Führungsfunktion zu übernehmen. „Diese Führung wird dann nicht als Bevormundung, sondern als Hilfe und Entlastung für das Kind verstanden. Denn ein Übermaß an Freiheit führe zu organischen Schäden und zu seelischer Schwäche“ (ebd. S. 63). (Vgl. Barz, 1984, S. 62 – 63)

Es stellt sich nun die Frage, wie die theoretischen Grundlagen der Anthroposophie im pädagogischen Handeln im Kindergarten realisiert werden.

Rudolf Steiner sieht im Spiel des Kindes eine wichtige Tätigkeit, da das Spiel besonders bedeutend für die Entwicklung der Intelligenz und des Gefühles ist. Im Spiel setzt sich das Kind mit der Umwelt auseinander und verarbeitet Erfahrungen. Daher wird die Spielförderung als enorm wichtig in der Waldorfpädagogik gesehen. „Mit dem gleichen Ernst, mit dem das Kind in seinen Spielen lebt, kann es sich später als Erwachsener mit seiner Arbeit verbinden“ (Aden-Grossmann, 2002, S. 155). Das Spiel wird in der Waldorfpädagogik als Nachahmung täglicher Erlebnisse gesehen, es ist permanent wandelbar und wird von keinem Zweck bestimmt. Es wird davon ausgegangen, dass Kinder einen Nachahmungstrieb besitzen, wenngleich sie nicht nur Handlungen, sondern auch Stimmungen, Gefühle und Einstellungen von Erwachsenen annehmen. Die Förderung der kindlichen Persönlichkeit kann mit der Förderung von Nachahmung gleichgesetzt werden.

So wird in der Waldorfpädagogik auch in der Sprachentwicklung das Prinzip der Nachahmung geltend gemacht. Voraussetzung hierfür ist jedoch, dass den Erziehern selbst eine reiche und grammatisch differenzierte Sprache eigen ist. Erzählen wird als wirksamer als Vorlesen gesehen, Radio und Sprache von Tonträgern werden strikt abgelehnt.

Weiters spielt der Erlebnisbereich in der vorschulischen Erziehung der Waldorfpädagogik eine wesentliche Rolle. Als sinnvolles Erleben werden Tätigkeiten gesehen, bei denen Kindern zweckmäßig sinnvolle Zusammenhänge zwischen einzelnen Teilprozessen begreiflich werden. Im vorschulischen Bereich

werden unter anderem folgende Tätigkeiten favorisiert: Waschen, Backen, handwerkliche Tätigkeiten, Nähen, Brotbereiten. Hierbei geht es besonders darum, dass die Kinder durch das Erfassen von Zusammenhängen in ihrer Intelligenz und ihrem Denken angeregt werden.

„Möglichst viele Tätigkeiten soll das Kind im Lebenszusammenhang beobachten und daran teilnehmen können. Folglich sollen so viel als möglich die notwendigen Arbeiten in den Kindergartenplan aufgenommen werden“ (Aden-Grossmann, 2002, S. 157). Dazu zählen unter anderem: häusliche Arbeit, wie zum Beispiel Kochen, Backen, Waschen, Bügeln oder Blumenpflege, Spielzeugherstellung und -pflege, z.B. Sägen, Schnitzen, Nähen oder Stopfen, Gartenarbeit, hierzu zählt Säen, Graben, Pflanzen, Gießen, Mähen oder Ernten.

Nach Auffassung der Waldorfpädagogik lernt das Kind bis zum ca. 7. Lebensjahr durch Nachahmung, besonders im Spiel eignet sich das Kind Grundhaltungen an, die später nur mehr unter sehr großen Anstrengungen gelernt werden können.

Die Entwicklungsprozesse des Vorschulkindes vollziehen sich in drei aufeinander aufbauenden Entwicklungsstufen, die von Steiner Spielstufen genannt werden. „Auf der ersten Spielstufe bis zum 3. Lebensjahr ahmt das Kind die Handlungen der Mutter nach, ohne deren Sinnhaftigkeit schon zu verstehen. Auf der zweiten Spielstufe vom 3. bis zum 5. Lebensjahr (Phantasiealter) ist die Nachahmung des Erwachsenen ebenfalls der Ausgangspunkt des kindlichen Spieles, das aber nun stärker von der Phantasie des Kindes bestimmt wird“ (ebd. S.158). Die dritte Spielstufe wird zwischen dem 5. und 7. Lebensjahr angesiedelt und ist immer noch spürbar an der Tätigkeit des Erwachsenen ausgerichtet, jedoch formt sich nun im Kind ein Bild, eine Vorstellung dessen, was es tun möchte. (Vgl. Aden-Grossmann, 2002, S. 154 – 158)

Seit Mitte der 1970er Jahre finden Waldorfkindergärten und -schulen großen Anklang bei der Bevölkerung. Mit dem verstärkten Annehmen und Verlangen nach Einrichtungen, die sich der Waldorfpädagogik verschrieben haben, machten viele Eltern ihren Standpunkt klar, weg von der leistungs- und

wettbewerbsorientierten öffentlichen Schule und hin zu einer ganzheitlichen Pädagogik, die meist nur in alternativen Einrichtungen zu finden ist.

3 Allgemeines zum Kindergarten

3.1 Entwicklungspsychologische Aspekte im Alter von 2 bis 6 Jahren

Im Zeitraum zwischen 2 und 6 Jahren, der von Experten auch frühe Kindheit genannt wird, lassen sich bei Kindern sowohl in körperlichen und motorischen als auch in kognitiven und sozialen Bereichen enorme Veränderungen feststellen. Im Folgenden sollen jene Fortschritte und Veränderungen, die diesen Entwicklungsabschnitt begleiten, näher beschrieben werden.

3.1.1 Körperliche Entwicklung

In der frühen Kindheit verändert sich vor allem die Körperform des Kindes. Die Form bildet sich weg vom krummbeinigen, dickbäuchigen Kleinkind hin zum Kind mit langen Beinen und einem flachen Bauch, dessen Proportionen denen der Erwachsenen immer ähnlicher werden. Dadurch lassen sich auch Verbesserungen der Haltung und des Gleichgewichts feststellen, die ihrerseits wiederum zu einer Optimierung der motorischen Fähigkeiten führen. (Vgl. Berk, 2005, S. 278)

Auch das Gewicht des Gehirns nimmt in dieser Entwicklungsphase enorm zu, es erreicht ungefähr 70 bis 90 Prozent des Erwachsenengewichts. In Folge dessen verbessern sich auch viele Fähigkeiten der Kinder, wie zum Beispiel die Wahrnehmung, das Gedächtnis oder logisches Denken.

Es ließ sich auch feststellen, dass die linke Gehirnhemisphäre im Alter zwischen 3 und 6 Jahren besonders aktiv ist. Ihr wird unter anderem die Sprachfähigkeit, die sich in diesem Zeitraum besonders schnell entwickelt, zugeordnet.

Durch weitere Fortschritte und Veränderungen der Entwicklung des Gehirns, die hier nicht näher erklärt werden können, lassen sich beim Vorschulkind unter anderem Verbesserungen in den Bereichen der motorischen Kontrolle, der Aufrechterhaltung und Kontrolle der Aufmerksamkeit, Denken, Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Sprache und Problemlösung ausmachen.

Auch im Bereich der Ernährung, die für das körperliche Wohlbefinden und das Wachstum bedeutend ist, vollziehen sich Veränderungen in der frühen Kindheit. Der Appetit der Kinder nimmt merklich ab, dies lässt sich damit begründen, dass sich das Wachstum verlangsamt und Kinder unbekannte Nahrungsmittel eher ablehnen, da sie fürchten, bedrohliche Substanzen zu sich zu nehmen, wenn keine Erwachsenen, die ihnen helfen könnten, anwesend sind. (Vgl. Berk, 2005, S. 280 – 284)

In der frühen Kindheit entwickelt sich auch bei den Heranwachsenden eine Präferenz für Links- oder Rechtshändigkeit. Dies lässt sich auch mit der Weiterentwicklung des Gehirns begründen, denn bei „Rechtshändern dominiert die linke Hirnhälfte über die rechte, während bei Linkshändern die rechte Hirnhälfte spezialisiert ist, Handbewegungen zu kontrollieren“ (Mietzel, 2002, S. 225). Neben einer eindeutigen Rechts- oder Linkshändigkeit ist auch manchmal eine Beidhändigkeit zu finden, hier können Tätigkeiten ohne weitere Probleme mit beiden Händen ausgeführt werden. Es gibt auch Beweise, dass Links- oder Beidhänder oftmals über besondere sprachliche und mathematische Kompetenzen verfügen.

In den ersten Lebensmonaten zeigen Säuglinge noch keine Präferenz für eine Hand, erst bei 13-monatigen Kindern lässt sich eine erste Neigung für eine Hand feststellen. Jedoch kann man erst im Vorschulalter, und hier vor allem bei Eintritt in den Kindergarten, eine Vorliebe für eine bestimmte Hand ausmachen. (Vgl. Mietzel, 2002, S. 225)

3.1.2 Motorische Entwicklung

Vorschulkinder machen im Bereich der motorischen Entwicklung enorme Fortschritte, hierbei bauen alle neuen motorischen Fertigkeiten auf einfachere Bewegungsmuster aus der Kleinkindzeit auf. „Kinder integrieren zuvor erworbene Fertigkeiten in komplexere *dynamische Aktionssysteme*“ (Berk, 2005, S. 290).

Durch die Entwicklung des Körpers, die oben bereits beschrieben wurde, verbessert sich das Gleichgewicht der Vorschulkinder massiv. Mit ungefähr zwei Jahren verändert sich die Gangart der Kinder, sie wird rhythmischer und gleichmäßiger, dadurch fühlt sich das Kind sicherer, sich vom Boden zu erheben, unter anderem durch Laufen, Springen, Hüpfen, Rennen und so weiter. Auch der

festere Stand erlaubt den Heranwachsenden ihre Arme zum Werfen und Fangen von Bällen, Steuern von Dreirädern und Schaukeln zu verwenden. Im Weiteren entstehen Kombinationen der oberen und unteren Körperhälfte, die zu verfeinerten Aktionen führen. Daher stellt es für fünf- oder sechsjährige Kinder keine Herausforderung mehr dar, ein Dreirad gleichzeitig zu steuern und zu treten oder ihren Körper flexibel zu bewegen, zum Beispiel beim Werfen, Fangen oder Springen. Zum Schluss der frühen Kindheit werden diese Kompetenzen mit größerer Ausdauer und mehr Tempo ausgeführt.

Auch die Feinmotorik kennzeichnet die frühe Kindheit durch große Entwicklungsschritte. Durch die Optimierung der Kontrolle von Hand und Finger fällt es Kindern leichter, Puzzles zusammenzusetzen, mit kleinen Bausteinen zu bauen, zu schneiden und kleben und Perlen aufzufädeln.

Die bessere Entwicklung der Feinmotorik erlaubt nun auch den Kindern sich selbst anzuziehen, auch wenn dies nicht immer ganz den Vorstellungen der Erwachsenen entspricht.

Weiters beginnen zweijährige Kinder mit bildlichen Darstellungen, wobei am Anfang noch das Kritzeln steht. Hierbei enthalten „die intendierten Repräsentationen eher die Bewegungen als die daraus resultierenden Kritzeleien“ (Berk, 2005, S. 291). Um das Hoppeln eines Hasen darzustellen, „hoppeln“ Kinder dieser Altersstufe zum Beispiel mit einem Stift über das Papier, ohne einen Hasen zu zeichnen. Mit circa drei Jahren beginnen Kinder Bilder zu malen, obwohl dies eher zufällig passiert, indem sie erst bemerken, dass die gemalte Linie eine erkennbare Form darstellt, die sie dann benennen können. Eine wichtige Etappe ist auch erreicht, wenn es Kindern gelingt, Linien als Grenzen von Gegenständen zu benutzen. Dies versetzt Drei- und Vierjährige in die Lage erste Personen zu zeichnen, die man Kopffüßler nennt. Kopffüßler kann man als Kreise, von denen Linien ausgehen, bezeichnen, sie verringern die Figur auf die einfachste Form, die noch nach einem Menschen aussieht. Vorschulkinder machen den Anspruch realistisch zu zeichnen noch nicht geltend, erst wenn sich die kognitiven und feinmotorischen Fähigkeiten verbessert haben, kommt bei ihnen das Begehren nach mehr Wirklichkeit auf. Sechsjährigen ist es daher schon möglich, komplexere Zeichnungen mit herkömmlichen Figuren herzustellen.

In den motorischen Fähigkeiten lassen sich auch geschlechtsspezifische Unterschiede feststellen. Buben schneiden besser bei Fähigkeiten ab, die mit Kraft und Stärke zu tun haben. So übertreffen sie Mädchen im Alter von circa 5 Jahren beim Springen, Laufen und Werfen eines Balls. Hingegen weisen Mädchen größere Leistungen in feinmotorischen Fertigkeiten und spezifischen grobmotorischen Fähigkeiten, bei denen eine Verknüpfung von Gleichgewicht und Fußbewegung erforderlich ist, wie zum Beispiel beim Seilspringen oder Hüpfen.

Oft werden Kinder, geschlechtsbedingt, in eine Richtung gewisser Tätigkeiten gedrängt, so wird mit Buben öfter Fangen gespielt und sie bekommen eher Bälle geschenkt, Mädchen werden demgegenüber vielmehr mit Springseilen oder Hula-hoop-Reifen beschenkt. Daher wird Mädchen unbewusst vermittelt, still unter Verwendung von feinmotorischen Aktivitäten zu spielen, Jungen dagegen sollen körperlich geschickt und aktiv sein. (Vgl. Berk, 2005, S. 290 – 294)

3.1.3 Kognitive Entwicklung

Jean Piaget, ein bedeutender Vertreter der Entwicklungspsychologie, spricht im Alter von 2 bis 7 Jahren von der voroperationalen Stufe, in dieser sich eine außergewöhnliche Zunahme von repräsentierender und symbolischer Aktivität ausmachen lässt. (Vgl. Berk, 2005, S. 294 – 295) Er beschreibt die voroperationale Phase eher mit jenen Kompetenzen, die ein Kind noch nicht besitzt, als mit jenen, die bereits vorhanden sind. Daher beschreibt er erstens die Unfähigkeit logisch zu denken und zweitens die Zentrierung, damit ist „die Unfähigkeit des Vorschulkindes, seine Aufmerksamkeit auf mehrere Merkmale einer Situation gleichzeitig zu richten“ (Mietzel, 2002, S. 183) gemeint, als Defizit voroperationalen Denkens. (Vgl. ebd. S.183)

Als herausragendes Beispiel für die Entwicklung von Repräsentationen lässt sich das Als-ob-Spiel, auch Symbol- oder Fiktionsspiel genannt, bezeichnen. (Vgl. Berk, 2005, S. 295) „Das Kind deutet einen Spielgegenstand sowie das auf ihn bezogene Handeln nach eigenen Wunsch- und Zielvorstellungen um“ (Oerter, 2008, S. 239). Die Handlungen, die das Kind beim Spiel durchführt, werden aus dem sozialen Umfeld des Kindes übernommen. So deutet es zum Beispiel ein

Telefongespräch mit einem Spielzeugtelefon, das Trinken aus einem leeren Becher oder ähnliches an, aber auch das Spielen mit Puppen oder Autos und Cowboy- und Supermanspiele können hierzu gezählt werden. (Vgl. Oerter, 2008, S. 239)

Das Symbolspiel entwickelt sich jedoch auch mit zunehmendem Alter des Kindes weiter, zu Beginn des Als-ob-Spieles verwenden Kinder lediglich realistische Gegenstände, mit denen sie versuchen Handlungen der Erwachsenen nachzuahmen. Im Laufe ihrer Entwicklung wird es für Kinder immer einfacher sich Gegenstände oder Ereignisse ohne irgendeine Verbindung zur Realität vorzustellen. Das Spiel wird auch immer weniger selbstbezogen, Zweijährige beziehen die meisten ihrer Handlungen noch auf sich selbst, doch bereits mit drei Jahren sind Kinder dazu imstande als losgelöste Teilnehmer zu handeln. Im Weiteren gehen Kinder darauf über, Schemata ihrer Spielpartner zu übernehmen, indem sie gemeinsam an Symbolspielen beteiligt sind, dies wird auch als soziodramatisches Rollenspiel bezeichnet. Im Alter zwischen vier und acht Jahren wird den Kindern jedoch bewusst, dass das Als-ob-Spiel eine darstellende Aktivität verkörpert. Sie weisen ihre Spielpartner auch dezidiert darauf hin: „Du tust so, als seist du ein Frosch.“ (Vgl. Berk, 2005, S. 295 – 296)

Das Symbolspiel verlangt dem Kind beachtliche kognitive Fähigkeiten ab, besonders die Kompetenz „sich gegen den Augenschein etwas vorzustellen und gemäß dieser Vorstellung und nicht gemäß dem Augenschein zu handeln“ (Oerter, 2008, S. 241).

Als besonderes Merkmal des Vorschulalters kann der Egozentrismus, als Ich-Bezogenheit, genannt werden. Dieser Egozentrismus kann jedoch nicht mit Egoismus gleichgesetzt werden.

In seiner Beziehung zur Umwelt hat das Kind als alleinigen Bezugspunkt und als alleinige Vergleichsbasis sich selbst, also seine eigenen Wünsche, Gefühle, das Erleben des eigenen Wollens und Bewirkens. Das zweijährige Kind kann sich zwar als Person von der Umwelt abheben, es ist ihm jedoch noch nicht möglich, aus sich herauszutreten und die Dinge aus einer unabhängigen, objektiven Sicht zu betrachten. „Vorerst bezieht das Kind alles auf sich selbst und schließt von sich auf die Umwelt, indem es ihr seine Fähigkeiten zuschreibt“ (Schenk-

Danzinger, 2006, S. 159). Dies lässt sich dadurch erklären, dass Kindern in diesem Alter das Merkmal für lebendig oder leblos noch nicht besitzen. Daraus folgt nun, dass Kinder davon ausgehen, dass alle Dinge in ihrer Umgebung mit den gleichen Fähigkeiten wie sie ausgestattet sind, also auch lebendig sind. (Vgl. Schenk-Danzinger, 2006, S. 159 – 160)

Lotte Schenk-Danzinger (2006) beschreibt als weiteres Merkmal der kognitiven Entwicklung des Vorschulkindes das magische Denken. Dies zeichnet sich dadurch aus, dass Naturerscheinungen dem Wirken höherer Mächte zugeschrieben werden. Für den Menschen bestehen zwei Möglichkeiten Naturphänomene zu erklären, erstens naturwissenschaftlich und zweitens magisch. Besteht kein Wissen über naturwissenschaftliche Zusammenhänge, geht der Mensch zur magischen Erklärung über.

Für das Vorschulkind ist die Umwelt durch das, oben beschriebene, egozentrische Erleben besonders emotional besetzt. Es gibt kaum einen Bereich der kindlichen Umwelt, der nicht emotional besetzt wird, so werden Objekte der kindlichen Umwelt unter anderem als brav oder schlimm, freundlich oder unfreundlich, angenehm oder unangenehm, usw. gesehen. Die Dinge kommen zu diesen emotionalen Besetzungen meist durch „Konditionierungen auf Grund tatsächlicher Erlebnisse, mit denen die positiv oder negativ gefühlsbesetzten Gegenstände oft nur einen peripheren, zufälligen Zusammenhang haben“ (Schenk-Danzinger, 2006, S. 160). Es besteht jedoch auch die Möglichkeit, dass Kinder Symbolbestzungen willkürlich wählen und magische Deutungen angesichts von Merkmalen wählen, die sich außerhalb des Verständnisses von Erwachsenen abspielen. (Vgl. ebd. S. 160)

3.1.4 Sprachentwicklung

Die Sprachentwicklung steht in beachtlicher Verbindung mit den oben beschriebenen kognitiven Veränderungen.

Mit zwei Jahren besitzen Kinder einen Wortschatz von etwa 200 Wörtern, dieser erweitert sich bis zum sechsten Lebensjahr auf ungefähr 10 000 Wörter. Kinder besitzen die Fähigkeit „ein neues Wort nach kürzester Zeit mit einem zugrunde liegenden Konzept verbinden zu können“ (Berk, 2005, S. 322), durch diese

Schnellzuordnung, auch *fast mapping* genannt, fällt es Kindern leicht, in geringer Zeit einen möglichst großen Wortschatz aufzubauen.

Vorschulkinder nehmen einige Wörter einfacher und genauer auf, als andere, dies kann unter anderem mit ihrer kulturellen Herkunft begründet werden. Es fällt zum Beispiel westlichen Kindern leichter, Namen von Gegenständen zu lernen, da diese konkrete Gegenstände beschreiben, die oft in Unterhaltungen mit Betreuungspersonen benannt werden. Hingegen eignen sich chinesisch, japanisch und koreanisch sprechende Kinder besonders rasch Verben an, da in diesen Sprachen oft Nomen ausgelassen und Verben besonders betont werden.

Die Bedeutung von neuen Wörtern wird von Kindern dadurch verstanden, dass sie diese in Gegensatz zu Wörtern, die ihnen bereits bekannt sind, setzen. Kinder gehen auch davon aus, dass sich Wörter auf völlig getrennte Bereiche beziehen. Schwierig wird es jedoch, wenn ein Objekt mehrere Namen aufweist, hierbei beziehen sich Kinder meist auf andere Faktoren der Sprache. Auch durch soziale Hinweise können Vorschulkinder die Bedeutung von Worten herausfinden. Stehen dem Kind keinerlei Hinweise oder Informationen über das unbekannte Wort zur Verfügung, nehmen sie es ohne Umschweife als zweiten Namen eines Gegenstandes an.

Sobald der Wortschatz der Vorschulkinder umfangreich genug ist, gebrauchen sie Wörter kreativ, um jene, die sie noch nicht gelernt haben, zu ersetzen. Weiters setzen Kinder in der Sprachbedeutung auch Metaphern ein, so kommt es häufig zu dem Vergleich: Wolken sind wie Kissen. „Metaphern erlauben den kleinen Kindern, auf eine besonders lebhafte und erinnerbare Weise zu kommunizieren“ (Berk, 2005, S. 323).

Auch im Bereich der Grammatik vollzieht sich im Bereich der frühen Kindheit ein großer Zuwachs von Fähigkeiten. Unter Grammatik versteht man „die Weise, wie wir Wörter in bedeutungsvolle Wendungen und Sätze kombiniert“ (Berk, 2005, S. 323). Um die Grammatik richtig zu erlernen, übernehmen Kinder die Wortanordnungen der Erwachsenen, mit denen sie sich in ihrer nahen Umgebung auseinandersetzen. Sobald kleine Kinder mit den Richtlinien der Wortanordnung vertraut sind, führen sie auch kleine Veränderungen oder

Hinzufügungen durch, wie zum Beispiel ein –s, für den Plural, das Verwenden von Präpositionen und das Bilden von unterschiedlichen Formen von Verben.

Mit etwa dreieinhalb Jahren haben sich Kinder eine Vielzahl von grammatikalischen Regeln, die sie auch regelmäßig anwenden, angeeignet. Manchmal kommt es jedoch vor, dass sie diese Regeln bei Wörtern anwenden, die Ausnahmen bilden, dieses Vorgehen nennt man auch Übergeneralisierung.

Kompliziertere grammatikalische Strukturen werden meist von Kindern zwischen drei und sechs Jahren bewerkstelligt, obwohl sie dabei vorhersehbare Fehler machen. Besonders bei der Fragestellung fällt es Kindern schwer von der Subjekt-Verb-Objekt Reihenfolge abzulassen. Sie versuchen die Frage, ohne veränderter Wortanordnung, nur anhand einer ansteigenden Intonation zu formulieren, es glückt ihnen nicht, Verb und Subjekt zu vertauschen. Weitere grammatikalische Schwierigkeiten lassen sich auch in der Bewältigung von Passivformen feststellen, dies lässt sich erst im Alter von sechs bis elf Jahren überwinden.

Trotz einiger auftretender Schwierigkeiten ist der Gewinn von grammatikalischem Verständnis in der frühen Kindheit enorm. Bereits mit ungefähr vier bis fünf Jahren sind Vorschulkinder dazu imstande eingebettete Sätze zu bilden und Fragen und indirekte Objekte zu markieren. Am Ende der Vorschuljahre sind beinahe alle Kinder dazu fähig, nahezu alle grammatikalischen Konstruktionen ihrer Muttersprache fachkundig einzusetzen.

Auch das Gespräch spielt neben der Aneignung von Wortschatz und Grammatik eine entscheidende Rolle. Hierbei geht es darum, dass Kinder lernen, sich mit anderen in adäquaten und effektiven Gesprächen zu engagieren. Diese praktische und soziale Komponente der Sprache wird auch Pragmatik genannt und von Vorschulkindern bemerkenswert schnell bewältigt.

Bereits zu Beginn der frühen Kindheit erweisen sich Kinder als angemessene Gesprächspartner. Es fällt ihnen nicht schwer, bei Interaktionen von Angesicht zu Angesicht zu sprechen, wenn sie an der Reihe sind und auf die Kommentare ihrer Gesprächspartner entsprechend zu antworten. „Die Anzahl der wechselseitigen Sätze, mit denen Kinder eine Interaktion aufrechterhalten können, und ihre Fähigkeit, eine Zeitlang an einem Thema zu bleiben, nimmt mit

zunehmendem Alter zu, aber selbst Zweijährige sind in der Lage, eine effektive Unterhaltung zu führen“ (Berk, 2005, S. 323).

Im Alter von ca. vier Jahren beginnen Kinder damit, ihre Rede anzupassen, damit sie dem Alter, Geschlecht und sozialem Status ihrer Zuhörer gerecht werden können. So sprechen sie mit mehr Befehlen, wenn sie sich in dominante, männliche Rollen hineinversetzen, hingegen verwenden sie für feminine, weniger dominante Rollen eine höfliche Sprache mit indirekten Bitten.

Um die Entwicklung der kindlichen Sprache zu fördern, ist die Interaktion mit Erwachsenen, insbesondere der Austausch in Unterhaltungen, enorm wichtig. Hierbei sollen jedoch die Erwachsenen darauf achten, die Kinder bei Fehlern, vor allem grammatikalischer Herkunft, nicht zu oft zu verbessern, da negative Kritik die Heranwachsenden im Lernprozess entmutigt. Umso wichtiger ist es, dass die Erwachsenen den Kindern indirektes, subtiles Feedback über grammatikalische Fehler geben. Dies kann entweder in Form der Erweiterung beziehungsweise Elaboration, indem die Sätze eines Kindes vervollständigt werden, oder durch Umformulierungen, dabei wird eine unpassende Sprache in korrekte Formen gebracht, erfolgen. So stellen Erweiterung und Umformulierung grammatikalische Alternativen zum Beseitigen von Fehlern dar und motivieren die Kinder eher zum Experimentieren mit Sprache. (Vgl. Berk, 2005, S. 322 – 324)

3.1.5 Beziehungen zu Gleichaltrigen

„Je bewusster sich ein Kind seines eigenen Selbst wird, je effektiver es kommunizieren kann und je besser sein Verständnis der Gedanken und Gefühle anderer wird, desto schneller entwickelt sich auch seine Fähigkeit mit gleichaltrigen Kindern zu interagieren“ (Berk, 2005, S. 338).

In der frühen Kindheit kann mit zunehmendem Alter ein Anstieg des gemeinsamen, interaktiven Spieles von Kindern festgestellt werden. Dieser Fortschritt beginnt mit einer nicht sozialen Aktivität, die sich durch eine unbeteiligte Verhaltensweise als Zuschauerrolle oder im Alleinspiel äußert, daraufhin folgt das Parallelspiel, hier spielt das Kind mit ähnlichen Gegenständen neben anderen Kindern, ohne jedoch in deren Spiel einzugreifen. Als Höhepunkt des gemeinsamen Spielens von Kindern können das verbundene und kooperative Spiel genannt werden. Im Gegensatz zum verbundenen Spiel, indem

sich Kinder zwar mit verschiedenen Tätigkeiten auseinandersetzen aber Spielsachen untereinander austauschen und das Handeln der anderen kommentieren, richten die Kinder im kooperativen Spiel ihr Handeln einem gemeinsamen, zu erreichenden, Ziel aus. Durch neue Studien konnte jedoch festgestellt werden, dass sich diese Formen in der Vorschulzeit auch durch Koexistenz auszeichnen. Daher ist es auch möglich, dass bereits drei- bis vierjährige Kinder gerne allein spielen, es konnte festgestellt werden, dass das Allein- und Parallelspiel zwischen drei und sechs Jahren relativ konstant zur Anwendung kommt.

Freundschaften, die sich durch Interaktionen untereinander bilden, gelten als besonders bedeutender Rahmen für die soziale und emotionale Entwicklung des Vorschulkindes. Obwohl Freundschaften im Vorschulalter kaum mit jenen der Erwachsenen vergleichbar sind, ist den Kindern bewusst, dass ein Freund/eine Freundin jemand ist, der/die sie mag. Sie verbinden jedoch im Alter von vier bis sieben Jahren mit Freundschaft eher lustvolles gemeinsames Spiel und das Teilen von Spielsachen. Freundschaft wird auch noch nicht mit dem Attribut der Langlebigkeit ausgestattet, an einem Tag sind Kinder befreundet, am darauf folgenden wird die Freundschaft wieder aufgelöst. Dennoch lassen sich in der Interaktion zwischen Freunden Unterschiede gegenüber dem Verhalten anderer Kinder erkennen, so bringen sie ihren Freunden doppelt so viel Verstärkung, in Form von Lob oder Begrüßungen bei, als Kindern, die sie nicht ihre Freunde nennen. Freunde gehen auch emotionaler miteinander um, sie sehen sich öfter an, reden und lachen auch mehr miteinander.

Freundschaften im Vorschulalter können auch als sozialer Beistand gesehen werden, auf diese Weise fällt ihnen das Eingewöhnen und Freunde finden im Kindergarten leichter und auch das Anpassen in der Schule kann dadurch vereinfacht werden. (Vgl. Berk, 2005, S. 338 – 341)

Beziehungen zu Gleichaltrigen tragen auch maßgebend zur Entwicklung von Strategien in Konfliktsituationen bei. Im Vergleich zu innerfamiliären Konflikten, die häufig durch ungleiche Machtverhältnisse von den Eltern oder älteren Geschwistern, also den Stärkeren, einseitig entschieden werden, werden

Konflikte mit Gleichaltrigen selten einseitig entschieden, die Kinder werden mehr oder weniger dazu gezwungen sich spezielle Strategien zur Streitbewältigung anzueignen. Der Erwerb dieser Strategien gestaltet sich jedoch als mühsamer und zeitraubender Prozess, in dem die Kinder zahlreiche Konflikte mit ihren Spielpartnern austragen müssen. Untersuchungen zufolge geraten fünfjährige Kinder etwa zwanzig Mal pro Tag in Konflikte mit Gleichaltrigen, durch diese häufigen Konflikte und deren Lösung gelangen Vorschulkinder zu einer ansehnlichen Erfahrungsgrundlage im Lösen von Auseinandersetzungen.

Die Gruppe der Gleichaltrigen bietet auch Hilfestellung bei der Entwicklung des Selbstbildes der Kinder. Durch den Vergleich mit Gleichaltrigen fällt es dem Kind leichter sein Selbstbild zu gestalten, mit Hilfe von Wettbewerben untereinander, können die Kinder ihre Fähigkeiten messen und Feedback über ihr eigenes Leistungsniveau erlangen. (Vgl. Mietzel, 2002, S. 242 – 243)

3.2 Aufgaben des Kindergartens

Die in den Kapiteln 2.2 und 2.3 beschriebenen Aufgaben der frühkindlichen Erziehung, haben sich im 21. Jahrhundert einer grundlegenden Wandlung unterzogen. So steht nun nicht nur die „Verwahrung“ der Kinder im Mittelpunkt, sondern die Bildung, Erziehung und Betreuung bzw. die individuelle Betreuung eines jeden Zöglings, um die frühe Bildungsfähigkeit entsprechend zu fördern. (Vgl. Kasüschke/ Fröhlich-Gildhoff, 2008, S. 42) Jedoch wird das breite Angebot an vorschulischer Erziehung „unter sozial- und arbeitsmarktpolitischen Aspekten als unverzichtbare Rahmenbedingung zur Vereinbarkeit von Familien- und Berufsleben“ (Beher, 2006, S. 312) gesehen.

Weiters verlangt die Arbeit in Kindergärten bzw. Kindertagesstätten eine Bandbreite an zusätzlichen, neuen Aufgaben:

- Wissenschaftliche Untersuchungen zeigen, dass immer mehr Kinder, bereits in frühen Jahren, Auffälligkeiten im Verhalten, aber auch der Gesundheit zeigen. Diese Auffälligkeiten lassen sich nur schwer ändern, wenn sie nicht früh erkannt und professionell therapiert werden. „Dies bedeutet, dass Kindertageseinrichtungen die Aufgabe haben, sowohl

durch den Einsatz gezielter präventiver Maßnahmen die Entstehung von Auffälligkeiten zu verhindern, als auch bei bestehenden Problemen durch spezifische Interventionen diesen entgegenzuwirken“ (Kasüschke/Fröhlich-Gildhoff, 2008, S. 43).

- Es lassen sich weiters Verbindungen zwischen sozioökonomischem Status oder sozialer Benachteiligung und verringerten Entwicklungschancen aufzeigen. Bereits zu Beginn des Schuleintritts können enorme Unterschiede unter anderem der Sprachentwicklung, sozialer Kompetenzen, der Leistungsmotivation oder kognitiver Fähigkeiten der verschiedenen Kinder aufgezeigt werden. Vor allem Kinder, die aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status stammen, besitzen merkbar geringere Bildungschancen und weisen andererseits häufiger Verhaltensauffälligkeiten auf. Besonders Kinder mit Migrationshintergrund sind hiervon öfter betroffen als Kinder ohne Migrationshintergrund.

Daher wird hier der Einsatz des Kindergartens bzw. der Kindertagesstätte gefordert, denn „sie können prinzipiell durch den gezielten und systematischen Einsatz von Programmen und Maßnahmen die Chancengerechtigkeit erhöhen und kompensatorisch wirken“ (ebd. S. 44).

- Häufig sind Eltern in ihrer Erziehungskompetenz verunsichert oder überlastet, hier sollten die Fachkräfte des Kindergartens als Stütze bzw. Ansprechpartner dienen. Insbesondere Eltern mit sozialen oder psychischen Problemen benötigen außergewöhnlich viel Unterstützung. Infolgedessen besteht die Aufgabe der Fachkräfte darin, den Eltern unterstützend zur Seite zu stehen, Erziehungspartnerschaften einzugehen und zusammen mit den Eltern gezielt und geplant die Erziehung der Kinder zu begünstigen.
- Auch die Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern mit Behinderungen, Entwicklungsrückständen, chronischen Erkrankungen oder anderen Einschränkungen in Regelinstitutionen zeigten im letzten Jahrzehnt große Fortschritte, besonders durch die Entwicklung von

Konzeptionen für die Integration von Kindern mit Beeinträchtigungen, die eine positive Entwicklung und Teilhabe dieser erlauben.

Deshalb besitzen Einrichtungen der frühkindlichen Erziehung die Aufgabe, „Kinder mit Handicaps in den Betreuungsalltag zu integrieren, sie zu begleiten, zu unterstützen und zu fördern“ (ebd. S. 44).

- Weiters haben Kindertageseinrichtungen die Aufgabe, die kulturelle Vielfalt zu gestalten und die Integration zu fördern. (Vgl. Kasüschke/ Fröhlich-Gildhoff, 2008, S. 42 – 45)

„Kindertageseinrichtungen werden auf diesem Hintergrund zu zentralen Sozialisationsinstanzen sowie zu Lern- und Lebensorten für die Kinder und ihre Eltern“ (Kasüschke/ Fröhlich-Gildhoff, 2008, S. 45).

Anhand dieser Ausführungen lassen sich die Veränderungen in den Aufgaben der Fachkräfte in frühkindlichen Einrichtungen besonders gut aufzeigen. Wurde bei Friedrich Fröbel das Augenmerk besonders auf die Förderung und Entwicklung der Kinder gelegt, besteht die heutige Arbeit in Kindertageseinrichtungen darin, sich dem Kind individuell zu widmen, jedoch auch die Zusammenarbeit mit den Bezugspersonen der Kinder zu gestalten und systematische institutionelle Vernetzungen zu schaffen. (Vgl. Kasüschke/ Fröhlich-Gildhoff, 2008, S. 45)

4 Kindergarten in Österreich

4.1 Organisation der vorschulischen Betreuung

In Österreich existiert für keine Altersgruppe von Kindern ein Rechtsanspruch auf einen Kinderbetreuungsplatz. Lediglich für die verschiedenen Angebote bestehen bestimmte Altersgrenzen, die jedoch von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich geregelt sind. Ein großes Manko findet man beim Kinderbetreuungsangebot von Kindern unter drei Jahren und der Nachmittagsbetreuung von Schulkindern. Allerdings lassen sich auch hier zwischen den Bundesländern entsprechende Unterschiede feststellen.

In Österreich liegt die Zuständigkeit für die öffentliche Kinderbetreuung in der Verantwortlichkeit der Länder bzw. Gemeinden. Dementsprechend unterscheiden sich die Angebote, aber auch die Qualität, der einzelnen Bundesländer und Regionen. Trotz vieler Unterschiede zwischen den neun Bundesländern, wird versucht, auch Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten.

Auf der Ebene der institutionellen Kinderbetreuung, die Krippen, Kindergärten und Horte umfasst, treten verschiedene Anbieter und Träger auf. Sie umfassen einerseits öffentliche Gebietskörperschaften, wie Bund, Länder, Städte, Gemeinden, und andererseits private Anbieter, wie Vereine, Betriebe, kirchliche Organisationen oder private Personen.

Der Großteil aller Kinderbetreuungsstätten in Österreich wird von den öffentlichen Gebietskörperschaften, besonders von Gemeinden und Städte, erhalten. Die privaten Betreuungseinrichtungen werden weitgehend von Vereinen und kirchlichen Organisationen geführt. (Vgl. Dörfler, 2007, S.17 - 18)

Kennzeichnend für alle vorschulischen Betreuungseinrichtungen ist jedoch ein integriertes Verständnis von Betreuung, Bildung und Erziehung, sie werden als einander ergänzende und miteinander verbundene Aufgabe gesehen. (Vgl. Oberhuemer/Schreyer, 2010, S. 280)

Die Ausbildung der KindergartenpädagogInnen findet in sogenannten Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik statt, die sowohl in öffentlicher als auch privater, meist katholische, Hand liegt. Diese Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik werden als ein Teil des höheren sekundären

Bildungssystems gesehen. Der Abschluss beinhaltet nicht nur die Qualifikation zur Kindergarten- oder Hortpädagogin, sondern auch die allgemeine Hochschulreife. Die Ausbildung dauert im Allgemeinen 5 Jahre und wird meist nach Beendigung des 8. Pflichtschuljahres, also mit 14 Jahren, begonnen. Es besteht jedoch auch die Möglichkeit das Studium auf 2 Jahre Vollzeit oder fünf bis sechs Semester Teilzeit zu verkürzen, hierfür muss man jedoch bereits eine allgemeine Hochschulreife vorweisen können. Durch die Absolvierung von Zusatzkursen besteht die Möglichkeit, sich auf die Arbeit mit Schulkindern oder Kindern unter 3 Jahren zu spezialisieren. Am Ende der Ausbildung müssen die AbsolventInnen eine Vielzahl von Kompetenzen vorweisen, die vom Bundesministerium für Bildung und Kultur bestimmt wurden. Unter anderem Kenntnisse über pädagogische und psychologische Erklärungsangebote, Fähigkeit zur Planung, Durchführung und Evaluation von Bildungsarbeit oder die Fähigkeit zur situationsgerechten Beratung von Eltern.

Im Laufe der Ausbildung müssen die Studierenden auch immer wieder Praktika von 510 Stunden in Kindergärten absolvieren. (Vgl. Oberhuemer/Schreyer, 2010, S. 284 – 285)

Vergleicht man jedoch die österreichische Ausbildung im Vorschulbereich mit anderen Ländern, stößt man unausweichlich auf das formal niedrige Niveau in diesem Bereich. Daher wird bereits über eine Anhebung dieser Ausbildung auf die tertiäre Ebene diskutiert, damit eine Angleichung an die Schulpädagogen erreicht werden kann. (Vgl. ebd. S. 278)

Als Formen außerfamiliärer Kinderbetreuung können in Österreich folgende genannt werden: Krippen, Kindergärten, altersgemischte Kinderbetreuungseinrichtungen, Tageseltern (Tagesmütter), Kinder- und Spielgruppen.

4.1.1 Krippen

In Kinderkrippen werden Kinder unter drei Jahren betreut. Durch eine geringe Gruppengröße ist es der Fachkraft möglich, auf die Bedürfnisse und Wünsche des Kindes besser einzugehen. Es besteht auch eine enge Zusammenarbeit zwischen Krippe und Eltern. Krippen werden meist von berufstätigen

Eltern/Müttern in Anspruch genommen. (Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2004, S. 31) So lag im Jahr 2007/08 der Anteil der Krippenkinder mit berufstätiger Mutter bei 73,6% (Vgl. Statistik Austria, 2009, S. 22). Das Angebot an Krippen unterscheidet sich in Österreich je nach Bundesland, ebenso die Öffnungszeiten.

4.1.2 Kindergärten

In Kindergärten werden in Österreich Kinder ab drei Jahren bis zum Schuleintritt betreut. Jedoch variiert das Mindestalter in den einzelnen Bundesländern, in manchen werden bereits Kinder mit zwei Jahren aufgenommen, in anderen erst Kinder mit vier Jahren. Der Kindergarten ist in Österreich die am meisten in Anspruch genommene Betreuungsform für Kinder im Vorschulalter und erfährt auch von der Bevölkerung allgemeine Akzeptanz. (Vgl. bm:bwk, 2004, S. 131) Allein im Jahr 2008 besuchten 208.449 Kinder 4863 Kindergärten in Österreich. (Vgl. Statistik Austria, Kindertagesheimstatistik 2008/09, S. 11)

Die Öffnungszeiten des Kindergartens sind ebenfalls bundeslandabhängig, jedoch versuchen viele Anbieter, die Öffnungszeiten an die Arbeitszeiten der Eltern einigermaßen anzugleichen. In Vorarlberg gibt es jedoch ganztags geführte Kindergärten, die über Mittag schließen.

Auch die Kosten der Kinderbetreuung unterscheiden sich je nach Bundesland, aber auch Anbieter. Unter anderem bietet Niederösterreich eine kostenlose Vormittagsbetreuung an. (Vgl. Dörfler, 2007, S. 19)

Um allen Kindern die Möglichkeit eines Kindergartenbesuchs und die damit verbundene Förderung zu ermöglichen, beschlossen Bund und Länder ab dem Kindergartenjahr 2009/10 den halbtägigen Kindergartenbesuch im letzten Jahr vor Schuleintritt für alle Kinder kostenlos anzubieten. Weiters wird der halbtägige Kindergartenbesuch (mindestens 16 Stunden pro Woche) ab dem Kindergartenjahr 2010/11 für alle Kinder, die bis zum 31.8. das fünfte Lebensjahr vollendet haben,

verpflichtend. (Vgl. bmwfj, www.bmwfj.gv.at/FAMILIE/KINDERBETREUUNG/Seiten/Gratiskindergarten.aspx [02.05.2010]) Durch diese, im Jahr 2009, zwischen Bund und Ländern beschlossene Vereinbarung, sahen sich die Bundesländer dazu angeregt, den Kindergartenbesuch teilweise oder komplett kostenlos

anzubieten. Jedoch lassen sich auch hier wieder Abweichungen zwischen den neun Bundesländern feststellen.

4.1.3 Altersgemischte Kinderbetreuungseinrichtungen

Wie der Name schon aussagt, besuchen diese Einrichtung Kinder unterschiedlichen Alters. Insbesondere werden hier Kinder vom ersten Lebensjahr bis zum Schuleintritt, in manchen Einrichtungen sogar bis zum 14. Lebensjahr, betreut. Diese altersgemischten Betreuungseinrichtungen spiegeln einerseits die familienähnliche Atmosphäre und sind andererseits eine Antwort auf die zurückgegangene Kinderzahl und den zunehmenden Bedarf an der Betreuung von unter 3 jährigen Kindern. Das Angebot solcher Einrichtungen und auch die Öffnungszeiten variieren von Bundesland zu Bundesland. (Vgl. bm:bwk, 2004, S. 132 und Dörfler, 2007, S. 19)

4.1.4 Tagesmutter/ Tageseltern

Das Angebot von Tagesmüttern ermöglicht eine individuelle und zeitlich flexible Betreuung, die in der heutigen Zeit immer wichtiger wird. Eine Tagesmutter betreut maximal 5 Kinder unterschiedlichen Alters. Um den Beruf einer Tagesmutter/eines Tagesvaters in Österreich ausüben zu können, benötigt man eine Pflegestellenbewilligung von der zuständigen Bezirksverwaltungsbehörde, eine Ausbildung und ständige Fortbildungen. Tagesmütter/-väter sind bei Tagesmütterorganisationen und Wohltätigkeitsvereinen angestellt oder arbeiten freiberuflich. (Vgl. Dörfler, 2007, S. 20)

4.1.5 Kinder- und Spielgruppen

Kindergruppen werden meist durch Privatinitiativen gegründet, von den Eltern organisiert und als Verein geführt. Hier stehen der enge Kontakt und die Zusammenarbeit zwischen BetreuerIn und Eltern im Mittelpunkt. Daher werden die Öffnungszeiten und auch das Alter der Kinder an die Bedürfnisse der Eltern angepasst. Hier übernehmen die Eltern organisatorische und pädagogische Verantwortung.

Spielgruppen funktionieren ähnlich wie Kindergruppen, jedoch unterscheiden sie sich durch wesentlich kürzere Öffnungszeiten.

Besonders häufig findet man Kinder- und Spielgruppen in Vorarlberg und Tirol. (Vgl. bm:bwk, 2004, S. 34 und Dörfler, 2007, S. 20 – 21)

Die oben beschriebenen Betreuungsformen sollen einen Einblick in die außerhäusliche Betreuung von Kindern, vor Schuleintritt, in Österreich geben. Im Weiteren wird jedoch auf die Einrichtung des Kindergartens näher eingegangen, da dieser die meist besuchte Organisation ist und als Institution vorschulischer Bildung gesehen werden kann.

4.2 Bildungspläne

Nachdem die Organisation der Kinderbetreuung im Zuständigkeitsbereich der Länder bzw. Gemeinden liegt und immer mehr Unterschiede an den Tag treten, versucht man nun mit Hilfe von Bildungsplänen einen gewissen Rahmen für die Tätigkeit, Bildung und Förderung in Kindergärten zu schaffen. Die im folgenden angeführten Bildungspläne werden exemplarisch vorgestellt und behandelt, da noch nicht jedes Bundesland über einen eigenen Bildungsplan verfügt, aber auch die Auseinandersetzung mit 9 bisweilen ähnlichen Bildungsplänen den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

4.2.1 Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan

Der bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan wurde im Auftrag der Landesregierungen und im Einvernehmen mit den ExpertInnen der Bundesländer vom wissenschaftlichen Team des Charlotte-Bühler-Institutes Wien erarbeitet und im August 2009 veröffentlicht.

„Der BildungsRahmenPlan ist eine Maßnahme der Sicherung der pädagogischen Qualität in Österreich und definiert in komprimierter Form die Grundlagen elementarer Bildungsprozesse“ (Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer/Magistrat der Stadt Wien/Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2009, S. 1). Die theoretischen Erläuterungen zur pädagogischen Orientierung, zu Bildung und Kompetenzen und zu den

Bildungsbereichen beziehen die vielfältigen pädagogischen Konzeptionen und die Methodenfreiheit in den einzelnen Einrichtungen mit ein. Dadurch wird deutlich, dass die praktische Umsetzung des Bildungsauftrages in der Verantwortlichkeit des pädagogisch qualifizierten Personals liegt. Weiters wird durch diesen Rahmenplan sowohl der Grundsatz des lebenslangen Lernens als auch die Bedeutung und die Dauerhaftigkeit des Bildungsverlaufs im österreichischen Bildungskanon hervorgehoben.

Der BildungsRahmenPlan geht davon aus, dass Kinder als kompetente Individuen zur Welt kommen und ihre Umwelt von Anfang an mit allen Sinnen wahrnehmen und erforschen. Sie entwickeln Kompetenzen und Persönlichkeit durch einen Austausch mit der Umwelt und ihnen vertrauten Personen. Diesen Äußerungen folgend, kann angenommen werden, dass jedes Kind eine individuelle Bildungsbiografie durchläuft und ihm daher auch das Recht zusteht, in seiner Individualität respektiert zu werden und „sich nach seinem eigenen Lern- und Lebensrhythmus zu entwickeln“ (Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer/Magistrat der Stadt Wien/ Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2009, S. 2).

Einen besonderen Stellenwert erhält der Begriff der Ko-Konstruktion, der eine gemeinsame Gestaltung von Bildungsprozessen durch Kinder und Erwachsene beschreibt.

Der Begriff „Bildung“ wird im BildungsRahmenPlan folgendermaßen definiert: „Bildung wird als lebenslanger Prozess der aktiven Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst und mit der Welt verstanden“ (ebd. S. 5). Der Rahmenplan stützt sein Verständnis von Bildung auf die Basis der europäischen Aufklärung und nennt daher folgende drei Ansprüche: Selbstbestimmung, Partizipation und Verantwortung. Dies bedeutet nun für die elementare Bildung, dass die „Lernprozesse des Kindes, sein selbstbestimmtes Handeln, seine Teilnahme an gesellschaftlichen und kulturellen Prozessen sowie die Übernahme von Verantwortung“ (ebd. S. 5) zu einer individuellen Selbst- und Weltdeutung führen.

Am Ende des Rahmenplanes werden Transitionen als tief greifende Umstrukturierungen im Leben eines Menschen thematisiert. Im Vergleich zu dem Begriff „Übergang“, der den Wechsel von Lebensumwelten beschreibt, beinhaltet „Transition“ auch die damit gekoppelten Belastungen, Anpassungsleistungen und Lernprozesse eines Menschen.

Angesprochen und ausführlich beschrieben wird die Transition von Familie in eine elementare Bildungseinrichtung, die Transition zwischen elementaren Bildungseinrichtungen und die Transition von elementaren Bildungseinrichtungen in die Volksschule.

Der BildungsRahmenPlan ist in folgende Bildungsbereiche gegliedert:

1. Emotionen und soziale Beziehungen
2. Ethik und Gesellschaft
3. Sprache und Kommunikation
4. Bewegung und Gesundheit
5. Ästhetik und Gestaltung
6. Natur und Technik

Trotz ausführlicher Beschreibungen, die die Tätigkeit des Fachpersonals leiten und anregen sollen, findet man im gesamten Rahmenplan keine Hinweise zur Ausbildung und zu den Anforderungen für die Ausbildung der Pädagogin/des Pädagogen.

4.2.2 Wiener Bildungsplan

Ziel des Wiener Bildungsplans ist es, pädagogische Standards zu verankern und Richtlinien für Pädagoginnen und Pädagogen, die mit den Kindern arbeiten, zu bieten. Zudem wurde durch die Veröffentlichung des Bildungsplanes ein weiterer Schritt in Richtung Professionalisierung getan. Dieser verbindliche Plan „sorgt für mehr Transparenz, ermöglicht Qualitätssicherung und bessere Kontrolle und soll auch für andere Träger von Kinderbetreuungseinrichtungen Gültigkeit haben können“ (Wiener Kindergärten/Stadt Wien, 2006, S. 4).

Der Wiener Bildungsplan für Kindergärten präzisiert die Aufgaben, die im Wiener Kindertagesheimgesetz verankert sind. Daher werden unter anderem folgende Ansprüche an den Bildungsplan gestellt:

- Er soll einen unmissverständlich definierten Bildungsbegriff in die pädagogische Praxis übertragen.
- Er soll durch seine Allgemeinheit jedem Kindergarten und seinen MitarbeiterInnen eine individuelle Konzeptentwicklung ermöglichen.
- Er fordert Auseinandersetzung mit Qualität nach innen und außen und verpflichtet daher zu Qualitätsmanagement im Kindergarten. (Vgl. ebd. S. 9)

Die Begriffe „Bildung“ und „Erziehung“ werden im Wiener Bildungsplan nur sehr gering definiert. Es wird hier lediglich festgestellt, dass Bildung nicht Wissen ist. Vielmehr ist Wissen die Voraussetzung für Bildung. Bildung wird im Weiteren mit Kultur, Emotionen, Bewegung und Sozialisation in Verbindung gebracht.

Als Ziel von Erziehung und Bildung wird hier der autonome Mensch, der seinen Platz in der Gesellschaft einnimmt, genannt. Weiters wird jedoch nicht auf den Begriff der Erziehung eingegangen.

Das Bild vom Kind wird ähnlich wie im oben behandelten BildungsRahmenPlan beschrieben. Das Kind wird als eigenständiges, soziales, ganzheitliches und lernendes Wesen dargestellt.

Im Gegensatz zum BildungsRahmenPlan wird im Wiener Bildungsplan die Ausbildung der Kindergartenpädagogin/des Kindergartenpädagogen genau beschrieben. Die Ausbildung erfolgt in einem dualen System, theoretische Grundlagen, wie zum Beispiel Pädagogik, Didaktik und vieles mehr, werden mit einer begleitenden Praxis im Kindergarten kombiniert. Daher kann bereits von den Auszubildenden die Wechselwirkung zwischen Theorie und Praxis erfahren werden.

Neben der Tätigkeit als Kindergartenpädagogin können weiters der Beruf der Sonderkindergartenpädagogin oder der Kindergartenassistentin gewählt werden.

Durch eine Zusatzausbildung kann die Kindergartenpädagogin die Befähigung zur Sonderkindergartenpädagogin erwerben, dies ermächtigt sie für die Arbeit in Integrationsgruppen und Heilpädagogischen Gruppen.

Die Kindergartenassistentin unterstützt die Kindergartenpädagogin bei ihrer Arbeit und ist weiters für die Bereitstellung der Mahlzeiten und für Reinigungstätigkeiten zuständig. Über die Ausbildung der Kindergartenassistentin gibt der Wiener Bildungsplan keine Auskunft.

Grundsätzlich wird die Kindergartenpädagogin infolge ihrer Ausbildung und ihres beruflichen Auftrages als professionelle Bildungs- und Erziehungspartnerin für Kinder und Eltern gesehen. (Vgl. Wiener Kindergärten/Stadt Wien, 2006, S. 8 – 21)

Weiters führt der Wiener Bildungsplan Prinzipien der Bildungsarbeit in Kindergärten an. Unter Prinzip wird hier ein verbindlicher Grundsatz verstanden, „von dem sich die konkrete pädagogische Handlung ableiten lässt“ (Wiener Kindergärten/Stadt Wien, 2006, S. 30). Es wird der Anspruch erhoben, dass sich die pädagogische Praxis auf diese wesentlichen Aussagen zurückführen lassen muss, diese Prinzipien können daher auch als Leitlinien der pädagogischen Kultur angesehen werden.

Jedes Prinzip der Bildungsarbeit ist wiederum mit Standards verbunden, die konkrete und für alle BildungspartnerInnen nachvollziehbare und evaluierbare Vorgaben festlegen.

Folgende Prinzipien der Bildungsarbeit im Kindergarten werden im Wiener Bildungsplan angeführt:

- **Das Prinzip der Individualisierung und Differenzierung:** Mit Individualisierung wird hier das Annehmen und Erkennen der Unverwechselbarkeit eines jeden Kindes dargestellt. Durch Differenzierung soll das eigene Handeln auf die persönlichen Bedürfnisse, Eigenarten, Begabungen und Interessen abgestimmt werden.
- **Das Prinzip der Ganzheitlichkeit:** Unter diesem Prinzip wird das Lernen mit allen Sinnen verstanden. Besonderes Augenmerk wird hier auf

multisensorische Erfahrungen von Kindern und das Kind als ganzheitliches Wesen gelegt.

- **Das Prinzip der Vielfalt:** Vielfalt wird hier als ein Attribut unserer Gesellschaft bezeichnet. „Kulturelle, soziale, geschlechtliche und individuelle Unterschiede sind Bestandteil des Lebens und können eine Horizonterweiterung bewirken, wenn diese Vielfalt nicht als Bedrohung, sondern als Bereicherung empfunden wird“ (ebd. S. 31). Dieser Vielfältigkeit begegnen Kinder bereits im Kindergarten und können diese hier auch bewusst erleben. Durch die Aufnahme aller Kinder in den Kindergarten, losgelöst von ihrer sozialen oder kulturellen Herkunft wie auch ihrer psychischen und physischen Besonderheiten, wird der positive Umgang mit Ungleichheiten gefördert.
- **Das Prinzip der BildungspartnerInnenschaft:** Mit dem Begriff der BildungspartnerInnenschaft wird die Kooperation aller Personen, die direkt am Bildungsprozess des Kindes beteiligt sind, beschrieben. Auch das Kind kann zu dieser PartnerInnenschaft gezählt werden.
- **Das Prinzip der Konzeptions- und Methodenfreiheit:** Den KindergartenpädagogInnen ist die Freiheit gegeben, unter anderem pädagogische Schwerpunkte, Bildungsinhalte und Bildungsziele zu beschließen, angemessene Methoden für Lernprozesse in Betracht zu ziehen und in ihrem praktischen Tun verschiedene Zeit-, Raum- und Regelstrukturen festzulegen. Das Prinzip der Methodenfreiheit kann nur insoweit gewährleistet werden, sofern das Prinzip der Kindgemäßheit nicht vernachlässigt wird. (Vgl. Wiener Kindergärten/Stadt Wien, 2006, S. 30 – 33)

Ähnlich wie im Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan werden auch im Bildungsplan der Wiener Kindergärten Transitionen beschrieben. Hier wird besonders auf die Nahtstellen zwischen Familie und Kindergarten und zwischen Kindergarten und Schule, insbesondere der Volksschule, eingegangen.

Bildungsbereiche werden im Wiener Bildungsplan auch Erlebnisbereiche genannt, folgende werden angeführt:

1. Physisches und psychisches Wohlbefinden
2. Soziale Beziehungen: Familie, Gruppe, Grätzl
3. Ethik und Werthaltungen
4. Sexualität
5. Kommunikation und Medien
6. Ausdruck und Gestalten
7. Natur
8. Kultur und Kunst
9. Technik
10. Besondere Lebenssituationen – gesellschaftliche Herausforderungen

Besonders wird hier darauf hingewiesen, dass die Bildungsbereiche bzw. Erlebnisbereich nicht als Schulfächer im klassischen Sinn gesehen werden können, vielmehr sind sie im pädagogischen Alltag miteinander verbunden. Beispielsweise kann der Bereich „Kultur und Kunst“ nicht ohne den Bereich „Ausdruck und Gestalten“ auskommen. (Vgl. ebd. S. 42 – 51)

4.2.3 Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen.

Vertiefende Ausführungen zum „Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan“

Durch die Einführung eines verpflichtenden letzten Kindergartenjahres ab Herbst 2010 fühlte sich das Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend dazu motiviert, vertiefende Ausführungen zum BildungsRahmenPlan zu veröffentlichen. Das *Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen* soll als Grundlage für die pädagogische Arbeit im Jahr vor dem Schuleintritt gesehen werden. Durch dieses Modul wird der BildungsRahmenPlan „hinsichtlich der spezifischen Bildungsansprüche und Lernbedürfnisse fünf- und sechsjähriger Buben und Mädchen vertieft und ergänzt“ (Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend, 2010, S. 6).

Es wird auch explizit darauf hingewiesen, dass das *Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen* nicht als vorgegebener Leistungskatalog

oder gar Lehrplan zu sehen ist, sondern jedes Kind als eigenes Individuum in seiner Ganzheit anzunehmen ist und „seine autonomen Bildungsprozesse intensiv und nachhaltig zu unterstützen“ sind (ebd. S. 6).

Besonderes Augenmerk soll auf den Erwerb lernmethodischer Kompetenzen und Metakompetenzen gelegt werden, da diese Kompetenzen wichtige Voraussetzungen für ein lebenslanges, reflektiertes Lernen beinhalten.

Weiters legt das *Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen* besonderen Wert auf die spielerische Form der Weltaneignung und das informelle Lernen in einem lebensweltnahen Umfeld. Den Ausführungen in Kapitel 3.1 folgend, wird dem freien Spiel im letzten Jahr vor Schuleintritt ein hoher Stellenwert zugeschrieben, da hier das Spiel als ein Zustand selbstbestimmten und lustbetonten Lernens gesehen wird. (Vgl. ebd. S. 6 – 7)

Sowohl das Rollenverständnis der PädagogInnen als auch die Prinzipien der Bildungsprozesse in elementaren Bildungseinrichtungen sind mit den Ausführungen im BildungsRahmenPlan gleichzusetzen. Jedoch werden die Explikationen des BildungsRahmenPlans über Bildung und Kompetenzen um entwicklungs- und bildungspsychologische Dimensionen für Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt erweitert. Als relevante Kompetenzen werden hier unter anderem genannt: Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, Sachkompetenz, lernmethodische Kompetenz und Metakompetenz. (Vgl. ebd. S. 10 – 15)

Ebenso werden die 6 Bildungsbereiche des BildungsRahmenPlans im *Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen* um entwicklungs- und bildungs-

psychologische Aspekte für Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt ergänzt.

Weiters finden die Erläuterungen über Transitionen im *Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen* besondere Vertiefung in dem Übergang von einer elementaren Bildungseinrichtung in die Volksschule. Auch hier wird besonderes Augenmerk auf Bildungspartnerschaften gelegt. (Vgl. ebd. S. 46 – 49)

Abschließend kann nun festgestellt werden, dass das *Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen* großteils als Vertiefung bzw. Ergänzung des Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans gesehen werden kann. Hier

wird explizit auf die Bedürfnisse und Erfahrungen von Kindern im letzten Jahr vor Schuleintritt eingegangen.

Offen ist jedoch immer noch die Frage, ob mit diesen Maßnahmen Kindern mit Migrationshintergrund der Eintritt in die Schule erleichtert wird, was ja ein Hauptanliegen dieser Initiative darstellt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass alle neun Bundesländer allgemeine Ziele festgelegt haben, die landesweit sehr ähnlich sind. Kindergärten können daher als bedeutsame Ergänzung zur Familie gesehen werden, denn in ihnen werden „unterschiedliche Entwicklungsdimensionen sowie religiöse/ethische Erziehung in einem ganzheitlichen Ansatz gefördert“ (Oberhuemer/Schreyer, 2010, S. 280). Ebenso wird der Vorbereitung auf die Schule Platz eingeräumt, diese Vorbereitung findet jedoch auf die Bedürfnisse der Kinder hin ausgerichtet statt. (Vgl. ebd. S. 280)

5 Vorschulerziehung International

5.1 Vorschulerziehung in Deutschland

Die vorschulische Kinderbetreuung ist in Deutschland mehr oder weniger gespalten, denn die (west-) deutsche Kinderbetreuungspolitik war jahrzehntelang darauf ausgerichtet, dass Mütter ihre Kinder zu Hause betreuen. Hingegen wurde in Ostdeutschland das Bild der berufstätigen Mutter bzw. Frau gefördert, da dies ideologisch und gesellschaftlich verankert war.

Neuere Bemühungen der deutschen Familienpolitik versuchen jedoch, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf für Frauen zu vereinfachen, so, dass die außerfamiliäre Kinderbetreuung ausgebaut wird und Väter vermehrt in die Kinderbetreuung miteinbezogen werden sollen. Seit 1999 besteht ein Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für jedes Kind ab dem 3. Geburtstag bis zum Schuleintritt.

Die größte Verbreitung im Angebot der vorschulischen Betreuung finden, wie auch in Österreich, Kindergärten. Jedoch sind sie, besonders in Westdeutschland, häufig nur halbtags geöffnet und ihre zweckmäßige Ausrichtung besteht eher in der Vorbereitung auf die Schule als in der Unterstützung in der Berufstätigkeit der Eltern. Relevante Tendenzen in der Entwicklung der institutionellen Kinderbetreuung seit der Wiedervereinigung Deutschlands sind der Ausbau des Angebots an Ganztagsbetreuung, besonders in Westdeutschland, die vermehrte Einrichtung von altersgemischten Gruppen, insbesondere in Ostdeutschland, die Zunahme von befristeter Beschäftigung in Institutionen der Kinderbetreuung, sowie die verstärkte Zunahme von Teilzeitbeschäftigung beim Personal in ostdeutschen Kindertagesstätten.

Die Zuständigkeit der vorschulischen Kinderbetreuung, institutionell sowie die Tagespflege bei Tageseltern, ist in Deutschland im Kinder- und Jugendhilfegesetz verankert, vertiefend und ergänzen gelten landesgesetzliche Regelungen.

Die Kinderbetreuung in Deutschland wird circa zur Hälfte von Einnahmen des Bundes und zur Hälfte von Einnahmen der Länder und Kommunen (Gemeinden) finanziert.

Die Verantwortung für die Zurverfügungstellung außerfamiliärer Kinderbetreuung liegt in der Regel bei den Kommunen, insbesondere bei den lokalen Jugendämtern. (Vgl. Dörfler, 2007, S. 24 – 25)

Den oben beschriebenen Ausführungen folgend, ist die gesamte deutsche Bildungspolitik bemüht, dem Ausbau der Betreuungsangebote für Kinder unter drei Jahren große Bedeutung zuzumessen, um den Eltern eine Unterstützung bei der Vereinbarkeit von Beruf und Familien zu gewährleisten. Gleichmaßen wird der Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen aber genauso immer mehr der Kindertagespflege auch „auf den landespolitischen Ebenen nachhaltiger als bildungspolitisches Thema wahrgenommen und behandelt“ (Bock-Famulla, 2008, S. 8). Dadurch erklärt sich auch die Energie stattfindender Reformprozesse und die Menge der von den Landesregierungen in Gang gesetzten Programme. Von allen Bundesländern wurde in den vergangenen Jahren ein Bildungsplan erarbeitet, ebenso wurde eine Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen eingerichtet. (Vgl. Bock-Famulla, 2008, S. 8)

So vielschichtig wie sich die vorschulische Betreuung von Kindern in Deutschland gestaltet, so unterschiedlich gestaltet sich auch die Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher. Es lassen sich sogar zwischen den verschiedenen Bundesländern Unterschiede in der Ausbildung feststellen. Gemeinsam ist jedoch allen, dass die Ausbildung an Fachschulen des Sozialwesens mit der Fachrichtung Sozialpädagogik stattfindet. Die Ausbildung dauert 3 Jahre, wobei jedoch im letzten Ausbildungsjahr ein Berufspraktikum absolviert werden muss. Demgegenüber gibt es in Deutschland bereits eine Vielzahl von Fachhochschulen bzw. Universitäten, die ebenfalls ErzieherInnen aus- und weiterbilden. Hier wird besonders das Arbeitsfeld Bildung und Erziehung im Elementarbereich thematisiert. Die Fachhochschulen oder Universitäten werden gewöhnlich mit einem Bachelor of Arts (BA) abgeschlossen.

Es zeigt sich jedoch, dass in Deutschland die Tendenz zu einer Fachhochschulausbildung immer mehr zunimmt und dadurch auch der Beruf des Erziehers/der Erzieherin eine Aufwertung erfährt. (Vgl. Kogel, 2008)

Als Formen außerfamiliärer Kinderbetreuung können in Deutschland folgende genannt werden:

Krippen

In Deutschlands Krippen werden nur Kinder bis zum 3. Lebensjahr betreut. Die Kinder werden hier von einem professionellen Betreuungspersonal beaufsichtigt. Der Ausbau von Krippen ist besonders in Westdeutschland gering fortgeschritten. Hingegen war in den „neuen“ Bundesländern im Jahr 2002 für 37% der Kinder ein Krippenplatz vorhanden.

Kombi-Einrichtungen

„Kombi-Einrichtungen sind institutionelle, altersgemischte Betreuungseinrichtungen, in denen Kinder von professionellen Betreuer/innen im Zusammensein mit anderen Kindern betreut werden“ (Dörfler, 2007, S. 26).

Es gibt drei Arten von Kombi-Einrichtungen:

- Kindertagesstätten mit alterseinheitlichen Gruppen, z.B. Einrichtungen mit einer Krippengruppe und einer Kindergartengruppe
- Kindertagesstätten mit altersgemischten Gruppen
- Kindertagesstätten mit alterseinheitlichen und altersgemischten Gruppen

Kindergarten

Dem Kindergarten wird in Deutschland ein hoher Stellenwert zugeschrieben, da er als Institution zur Vorbereitung der Kinder auf die Schule gesehen wird. Daher steht die sozialpädagogische Ausrichtung des Kindergartens im Vordergrund. Der Kindergarten findet daher auch großen Anklang bei der Bevölkerung. Der Besuch des Kindergartens beginnt mit dem vollendeten 3. Lebensjahr und endet mit Schuleintritt, jedoch werden in einigen Bundesländern bereits Kinder ab dem vollendeten 2. oder 2,5. Lebensjahr aufgenommen.

Die Betreuung der Kinder wird durch qualifiziertes und angelerntes Personal durchgeführt, das Personal besteht aus unterschiedlichen pädagogischen Fachkräften, wie ErzieherInnen, SozialpädagogInnen, KinderpflegerInnen und SozialassistentInnen.

Neben den Regelkindergärten gibt es auch Sonder- und heilpädagogische Kindergärten, die meist integrativ geführt werden.

In den „alten“ Bundesländern nimmt der Kindergarten Platz 1 aller Betreuungsangebote ein. Hier wird jedoch häufig keine durchgängige ganztägige Betreuung angeboten. Es gibt entweder nur Angebote für den Vormittag oder auch Angebote ohne Mittagessen und mit einer Unterbrechung um die Mittagszeit.

In den „neuen“ Bundesländern ist der Kindergarten eher von geringer Bedeutung, die wenigen Kindergärten, die man hier vorfindet, werden jedoch in der Regel ganztägig geführt.

Im Allgemeinen geht die Zahl der Kindergärten in Deutschland eher zurück, dies lässt sich mit der sinkenden Kinderzahl, aber auch mit dem wachsenden Trend hin zu altersgemischten Einrichtungen begründen.

Tagespflege

Im Zuge der Tagespflege werden Kinder unter 3 Jahren, aber auch 3 – 6-Jährige Kinder von Tagesmüttern oder Tagesvätern, meist in deren Haushalt betreut. Die Betreuung der Kinder kann von einigen Stunden bis zu zehn Stunden täglich reichen.

In Deutschland bestehen zwei Formen der Tagespflege, einerseits die öffentliche Tagespflege und andererseits die informelle Tagespflege, die als rechtmäßig gilt, wenn nicht mehr als 3 Kinder betreut werden.

Die organisierte Tagespflege unterliegt den Vorgaben des Kinder- und Jugendhilfegesetz und auch häufig landesrechtlichen Regelungen.

Die Tagespflege wird meist von Eltern mit Kindern unter drei Jahren genutzt, jedoch nimmt die Tagespflege im gesamten Angebot der außerhäuslichen Kinderbetreuung einen sehr geringen Teil ein. Die Kosten hierfür werden von den Eltern und der öffentlichen Jugendhilfe getragen, wobei die Kosten für die informelle Tagespflege ganz von den Eltern zu tragen sind.

Elterninitiative

Diese Einrichtungen bieten die Betreuung von Kindern unter der Anwesenheit von zumindest einem Elternteil an. So sollen beispielsweise Müttergruppen der Isolation von Müttern vorbeugen und sie zum Austausch untereinander anregen. Spiel-, Krabbelgruppen und Eltern-Kind-Gruppen zielen auf Eltern mit Kindern unter drei Jahren und sollen ebenfalls zum Austausch der Eltern und zur Gründung von sozialen Netzwerken anregen. Die meisten dieser Initiativen werden privat organisiert, einige aber auch von öffentlichen oder privaten Trägern.

Betriebliche Kinderbetreuung

In Deutschland wird die fehlende staatliche Kinderbetreuung durch betriebliche Angebote sehr gut kompensiert. Seit dem Anfang des 19. Jahrhunderts gibt es in Deutschland Betriebskindergärten. Betriebe versuchen durch dieses Angebot qualifizierte Mitarbeit nicht zu verlieren und flexiblere Arbeitszeiten zu etablieren. Den Unternehmen ist es möglich, betriebliche Kinderbetreuung von der Steuer abzusetzen. Daher können betriebseigene Betreuungsstätten, angemietete Plätze, Bezahlung von längeren Öffnungszeiten in bestehenden Einrichtungen, Ferienbetreuung, usw. angeboten werden.

(Vgl. Dörfler, 2007, S. 25 – 28)

5.1.1 Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen

Der Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten möchte ein Gesamtkonzept für alle Kindertageseinrichtungen darlegen. Nachdem der Begriff Kindergarten in Deutschland entwickelt wurde, werden im Orientierungsplan alle vorhandenen Angebote zur Betreuung von Kindern unter 6 Jahren unter dem Begriff des Kindergartens geführt.

„Der Orientierungsplan bietet Impulse zur pädagogischen Begleitung kindlicher Entwicklung im Alter zwischen drei und sechs Jahren, knüpft sehr deutlich an die Bildungsprozesse vor der Kindergartenzeit an und gibt Ausblicke auf die

Entwicklung der Bildungsbiografie des Kindes nach der Kindergartenzeit“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2006, S. 8).

Dieser Orientierungsplan befindet sich in einer 3-jährigen Probephase, in dieser Erfahrungen, wissenschaftliche Erkenntnisse und Ergebnisse aus Diskussionsprozessen gesammelt werden und der Orientierungsplan gegebenenfalls dementsprechend modifiziert und weiterentwickelt wird. Der weiterentwickelte Orientierungsplan wird im Kindergartenjahr 2009/10 in allen Einrichtungen verbindlich. (Vgl. ebd. S. 9)

Eine vorläufige Fassung des überarbeiteten Orientierungsplans erschien am 17. Juni 2009, diese ist jedoch noch nicht als Printversion erhältlich. Die folgenden Erläuterungen beziehen sich auf die überarbeitete, aktuellere, Version des Orientierungsplans.

Der Orientierungsplan stellt eine Orientierung für Fachkräfte, Eltern und auch Lehrkräfte dar und soll vor allem eine Grundlage für eine frühe und individuelle begabungsgerechte Unterstützung der Kinder hervorbringen. (Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2009, S. 6)

Der baden-württembergische Orientierungsplan geht von einem mehrperspektivischen Verständnis von Bildung und Erziehung aus. Er versteht Bildung als einen lebenslangen und selbsttätigen Prozess, in dem sich die Welt von Geburt an angeeignet wird. Unter Bildung wird jedoch mehr verstanden, als das bloße Anhäufen von Wissen, vielmehr erlangen Kinder ihr Wissen über die Welt und sich selbst durch eigene Handlungen. „Kindliche Bildungsprozesse setzen verlässliche Beziehungen und Bindungen zu Erwachsenen voraus“ (ebd. S. 10). Daher wird Bildung auch als Vorgang sozialer Interaktion gesehen.

Hingegen wird Erziehung als Unterstützung, Begleitung, Anregung und Herausforderung der Bildungsprozesse, unter anderem durch pädagogische Fachkräfte oder Eltern, bezeichnet. Erziehung kann auf direkte und indirekte Weise stattfinden. Indirekt geschieht Erziehung durch das Vorbild von Erwachsenen und die Gestaltung von sozialen Beziehungen, Räumen und Situationen. Direkte Erziehung definiert sich durch Vormachen und Anhalten zum Üben, durch Wissensvermittlung, aber auch durch Vereinbarung und Kontrolle von Verhaltensregeln. „Die beiden Brückenpfeiler Bildung und Erziehung

bestimmen im Kindergartenalltag das pädagogische Handeln der Fachkraft“ (ebd. S. 10). Dieser mehrperspektivische Ansatz verbindet nun verschiedene Disziplinen, wie Pädagogik, Psychologie, Neurowissenschaft und Theologie. Im Weiteren gibt der baden-württembergische Orientierungsplan Beispiele für diesen mehrperspektivischen Ansatz von Bildung und Erziehung, unter anderem wird Bildung als aktiver Aufnahme- und Verarbeitungsprozess gesehen oder auch dafür appelliert Bildung mehr als Prozess zu sehen. (Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2009, S. 10 - 16)

Im baden-württembergischen Orientierungsplan werden die in Kapitel 3.1 beschriebenen entwicklungspsychologischen Dimensionen des Vorschulalters sehr gut und ausführlich dargestellt. Hohe Bedeutung wird hier der Verbindung von Spielen und Lernen zugeschrieben. Das Spiel wird als die Eigenart des Kindes gesehen, um sich mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen, sie zu erforschen und zu begreifen. Auch wenn das Spiel für das Kind keine Anstrengungen birgt und aus einem eigenen inneren Antrieb folgt, werden hier besonders relevante Lern- und Entwicklungsprozesse der frühen Lebensjahre vollzogen. (Vgl. ebd. S. 25)

Besondere Bedeutung kommt auch der Thematik „Vielfalt, Unterschiedlichkeit und Gemeinsamkeit“ zu. In der Gesellschaft leben Menschen mit verschiedenen Orientierungen, Werten und Lebensentwürfen, diese Vielfältigkeit findet man daher auch in allen Kindertagesstätten. Der Orientierungsplan spricht jedem Kind ein Recht auf gleichberechtigte Bildungschancen und soziale Teilhabe zu, infolgedessen wird von allen Beteiligten ein Handeln und eine Haltung mit der Zielsetzung von Inklusion vorausgesetzt. (Vgl. ebd. S. 34) Auch im Bezug auf Migration „geht es darum, die kulturellen Erfahrungen und Lebensbedingungen aller Kinder und ihrer Familien wahrzunehmen, sie zu achten und in die pädagogische Arbeit einzubeziehen“ (ebd. S. 35)

In einem weiteren Kapitel wird auf die pädagogischen Herausforderungen der Fachkräfte eingegangen, jedoch erfährt man hier nichts über die Ausbildung oder Qualifizierung der ErzieherInnen. Es werden vielmehr die Grundhaltung der Fachkraft, ihre Aufgaben und Rolle, die Beziehung zu Kind und Eltern sowie die Gestaltung und Nutzung der Räume beschrieben.

Ein weiterer Schwerpunkt des Orientierungsplans liegt auf der Beobachtung, Dokumentation und Auswertung. Als Voraussetzung für das pädagogische Handeln, wird die systematische Erfassung der individuellen Entwicklung eines jeden Kindes, deren Dokumentation und Reflexion angesehen. So sollen einerseits die Bildungsprozesse und andererseits Entwicklungsstand und –verlauf von den Fachkräften beobachtet werden. Die ErzieherInnen sind dazu verpflichtet, die Beobachtungsergebnisse als Dokumentation der Bildungsprozesse und Entwicklungsverläufe eines jeden Kindes schriftlich festzuhalten. (Vgl. ebd. S. 51 – 54)

Im Weiteren setzte sich der baden-württembergische Orientierungsplan mit der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Fachkräften und Eltern auseinander, er geht auch auf das Transitionsproblem, das oben bereits beschrieben wurde, ein, in diesem Zusammenhang wird auch die Kooperation zwischen Kindergarten und Schule bzw. ErzieherIn und LehrerIn näher erörtert. Einen wichtigen Punkt stellt die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Kindergarten dar. Die Forderung nach Qualitätsentwicklung und –sicherung ist in einigen Gesetzesvorlagen gesetzlich verankert. Die Regelungen lassen jedoch offen, „mit welchen pädagogischen, strukturellen und instrumentellen Vorgaben diese Pflichtaufgaben realisiert bzw. weiterentwickelt werden sollen“ (ebd. S. 68). Die Umsetzung der Forderungen liegt allerdings in der Hand des Trägers der Institution, jedoch beharrt der Orientierungsplan auf die verbindliche Umsetzung dieser Forderungen. (Vgl. ebd. S. 67 – 68)

Auch im baden-württembergischen Orientierungsplan wird darauf hingewiesen, dass die Bildungs- und Entwicklungsfelder keineswegs mit Schulfächern zu vergleichen sind, sondern sich vielmehr an den Entwicklungsfeldern des Kindes orientieren. Auch hier wird darauf verwiesen, dass die Bildungs- und Entwicklungsfelder nicht einzeln für sich stehen, sondern immer miteinander verknüpft vorhanden sind.

Folgende Bildungs- und Erziehungsfelder nennt der baden-württembergische Orientierungsplan:

1. Körper
2. Sinne

3. Sprache
4. Denken
5. Gefühl und Mitgefühl
6. Sinn, Werte und Religion

5.1.2 Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen

Die Hamburger Bildungsempfehlungen sollen eine systematische und zusammenfassende Darstellung aus Erfahrungen aus der Praxis, verbunden mit aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen geben. Diese Empfehlungen bauen auf die existierende Praxis auf und sollen als Handwerkszeug dienen, „das zur systematischen Weiterentwicklung der bereits erreichten Qualität beiträgt“ (Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz Hamburg, 2008, S. 9).

Die Hamburger Bildungsempfehlungen beschreiben lediglich den Begriff Bildung näher, auf den Begriff der Erziehung wird hier nicht eingegangen. Bildung wird hier als Aneignungstätigkeit, mit der sich der Mensch ein Bild von der Welt macht und sie mitgestaltet, beschrieben. Als Folge daraus kann Bildung als lebenslanger Prozess angesehen werden. Im Weiteren wird der Passus „sich ein Bild von der Welt machen“ näher beschrieben, als „sich ein Bild von sich selbst in dieser Welt machen“, „sich ein Bild von anderen in dieser Welt machen“ und „das Weltgeschehen erleben und erkunden“ (ebd. S. 11).

Darüber hinaus fordern die Hamburger Bildungsempfehlungen, dass Bildung, Erziehung und Betreuung in Institutionen vorschulischer Betreuung dazu beitragen sollen, jedem einzelnen Kind gleiche Rechte und Chancen für eine lebenswerte Perspektive in der Gesellschaft einzuräumen, egal welchem Geschlecht es angehört, in welcher sozialen oder ökonomischen Situation seine Eltern leben oder welcher ethnisch-kulturellen Gruppe es sich zugehörig fühlt. „Unabhängig von der Herkunft und seinen individuellen Voraussetzungen soll jedes Kind die Chance haben, seine Absichten, Fähigkeiten und individuellen Möglichkeiten in die Entwicklung von Gemeinschaft – von Gesellschaft - einzubringen“ (ebd. S. 11). Diese Forderungen entsprechen der demokratischen Verfassung und dem demokratischen Bildungsverständnis der Stadt Hamburg.

Die oben beschriebene Differenzierung von Bildungsinhalten in *das Bild von sich selbst*, *das Bild von den anderen* und *das Bild von der Welt* stellt auch eine Unterscheidung von Schwerpunkten entlang entwicklungspsychologischer Prozesse dar. Daher versuchen die Bildungsempfehlungen auf die in Kapitel 3.1 beschriebenen entwicklungspsychologischen Aspekte einzugehen.

Des Weiteren wird auch auf Werte, also die ethische und religiöse Bildung, eingegangen. „Im Verlauf seiner Auseinandersetzung mit der Welt entwickelt das Kind zunehmend ein Bewusstsein von den Wertvorstellungen, die sein Handeln bestimmen“ (ebd. S. 13). Kinder beschäftigen sich schon früh mit Fragen menschlicher Existenz, zum Beispiel rufen Begebenheiten wie die Geburt eines Geschwisterchens, der Tod nahe stehender Angehöriger oder die Trennung der Eltern Fragen nach dem Sinn des Lebens, der Endlichkeit des Lebens oder nach den Ursachen für Leid hervor. Wesentlich sind hier auch Fragen nach der Verantwortung für das eigene Handeln im Zusammenleben mit anderen und nach dem respektvollen Umgang mit und der achtsamen Wahrnehmung von Mensch, Natur und Kreatur. Kinder orientieren sich an erster Stelle an Menschen in ihrer Umgebung und deren jeweiligen Wertesystemen. In der Kindertageseinrichtung begegnet das Kind jedoch anderen Kindern aus verschiedenen weltanschaulichen und religiösen Familienkulturen, hierbei sucht das Kind wirkliche Auseinandersetzungen. Die Aufgabe der ErzieherInnen ist es nun, die Gedanken, Überlegungen und Schlussfolgerungen des Kindes aufzugreifen und zu vertiefen. Den Hamburger Bildungsempfehlungen folgend, haben Kindertageseinrichtungen auch den Auftrag, christliche und andere Glaubensvorstellungen als Teil der Lebenswelt aufzugreifen und verständlich zu machen. Die einzelnen Kindertageseinrichtungen gewichten nun diese Thematik ihrer konzeptionellen Ausrichtung entsprechend. „Die verfassungsmäßigen Grundwerte bilden die verbindliche Klammer für alle Kindertageseinrichtungen“ (ebd. S. 13). Daher gründen auch die Hamburger Bildungsempfehlungen auf diesem Wertekanon, dessen Einhaltung von allen PädagogInnen eingefordert wird.

Die Hamburger Bildungsempfehlungen gehen von folgenden Bildungszielen vorschulischer Bildung aus:

- Sie soll die Entwicklung zu einer selbstbewussten und eigenverantwortlichen Persönlichkeit unterstützen.
- Sie soll den Erwerb grundlegender Kompetenzen und Fertigkeiten ermöglichen.
- Sie soll dem Kind einen erfolgreichen Übergang in die Schule ermöglichen.
- Sie soll Normen und Werte einer demokratischen Gesellschaft erläutern.
- Sie soll kulturelle Traditionen und Überlieferungen weitergeben.
- Sie soll Engagement und Fähigkeit fördern, sich mit individuellen Möglichkeiten in die Gesellschaft einzubringen.

Im Weiteren werden pädagogisch-methodische Aufgaben beschrieben, hier wird unter anderem auf das Spiel im Kindergarten oder Beobachtung und Dokumentation eingegangen. Einen ebenfalls wichtigen Punkt in den Hamburger Bildungsempfehlungen bildet die Zusammenarbeit mit den Eltern, hier werden einige wichtige Komponenten, wie zum Beispiel der Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung oder Entwicklungsgespräche, angeführt.

Den größten Abschnitt der Bildungsempfehlungen nehmen jedoch die Bildungsbereiche ein. Auch hier wird wieder darauf hingewiesen, dass die Reihenfolge der Bildungsbereiche keine Rangfolge darstellt, sondern dass sie vielmehr gleichwertig sind und meist gemeinsam auftreten. (Vgl. Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz Hamburg, 2008, S. 11 – 26)

Folgende Bildungsbereiche nennen die hamburgischen Bildungsempfehlungen:

1. Körper, Bewegung, Gesundheit
2. Soziale und kulturelle Umwelt
3. Kommunikation: Sprache, Schriftkultur und Medien
4. Bildnerisches Gestalten
5. Musik
6. Mathematische Grunderfahrungen
7. Naturwissenschaftliche und technische Grunderfahrungen

5.1.3 Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt

Das Berliner Bildungsprogramm beschreibt frühkindliche Bildungsprozesse als ganzheitlich und komplex. Daher werden sie in diesem Bildungsprogramm gut strukturiert dargestellt, auf Ziele bezogen und mit Aufgaben für ErzieherInnen verbunden. (Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, 2004, S. 11)

Ähnlich wie die Hamburger Bildungsempfehlungen geht auch das Berliner Bildungsprogramm davon aus, dass Bildung eine Aneignungstätigkeit darstellt, mit der sich der Mensch ein Bild von der Welt macht. Bildung wird auch hier als ein lebenslanger Prozess, der von Irritationen und Widersprüchlichkeiten begleitet wird, verstanden. In gleicher Weise wie in den Hamburger Bildungsempfehlungen wird auch hier die Textstelle „sich ein Bild von der Welt machen“ beschrieben und erläutert. Es wird auch hier wieder auf die unterschiedlichen Schwerpunkte entlang der entwicklungspsychologischen Prozesse eingegangen. Der Begriff Erziehung wird hier jedoch nicht näher beschrieben, er wird auch im gesamten Bildungsplan kaum verwendet.

Obwohl das Berliner Bildungsprogramm davon ausgeht, dass Bildungsprozesse subjektiv und eigensinnig sind, versucht es Ziele hierfür zu formulieren. Daher hat die Pädagogik die Aufgabe, zu analysieren welche Kompetenzen Kinder brauchen, um in ihrer Lebenswelt zu bestehen und die Gesellschaft aktiv gestalten zu können. Es ist jedoch darauf zu achten, dass für die Pädagogik in vorschulischen Einrichtungen allgemeine Aussagen „unter Beachtung entwicklungspsychologischer Erkenntnisse für diese Altersstufe übersetzt und als bei den Kindern zu fördernde Kompetenzen konkretisiert werden“ (ebd. S. 26). Durch diese Kompetenzen soll das Kind in der Lage sein, unterschiedliche Situationen seines Lebens selbstständig und verantwortungsbewusst zu bewältigen. Diese Kompetenzen werden hier gegliedert in Ich-Kompetenz, Soziale Kompetenz, Sachkompetenz und Lernmethodische Kompetenz. Im Bildungsprogramm wird allerdings explizit darauf hingewiesen, dass diese Ziele als Richtungsziele zu sehen sind. Sie sollen das pädagogische Handeln der

ErzieherInnen leiten und angeben in welche Richtung sie die Bildungsprozesse der Kinder unterstützen sollen.

Weiters setzt sich das Berliner Bildungsprogramm, gleich wie die Hamburger Bildungsempfehlungen, mit pädagogisch-methodischen Aufgaben, unter anderen der Gestaltung des alltäglichen Lebens in der Kita, dem Spiel oder der Beobachtung und Dokumentation, auseinander.

Die sieben Bildungsbereiche des Bildungsprogramms unterliegen einer gut gegliederten Struktur. Jeder Bildungsbereich wird zu Beginn von einer kurzen theoriebezogenen Einführung eingeleitet, darauf folgt die Beschreibung des Bildungsbereich in einer Gliederung nach den Gesichtspunkten *das einzelne Kind in seiner Welt*, *das Kind in der Kindergemeinschaft* und *das Erleben bzw. Erkunden von Weltgeschehen*. Auch hier wird wieder darauf hingewiesen, dass die Bildungsbereiche nicht nacheinander abgearbeitet werden können, sondern dass sie sich im pädagogischen Alltag vermischen. Besonders wichtig hierfür ist, dass die ErzieherInnen bei ihren Planungen darauf achten, Inhalte aus allen Bildungsbereichen einzusetzen. (Vgl. ebd. S. 11 – 42)

Nachdem im Bildungsplan die sieben Bildungsbereiche sehr ausführlich beschrieben wurden, folgen Anmerkungen zur Zusammenarbeit mit Eltern, zum Übergang in die Grundschule und zur demokratischen Teilhabe.

Im Berliner Bildungsprogramm werden folgende Bildungsbereiche genannt:

1. Körper, Bewegung und Gesundheit
2. Soziale und kulturelle Umwelt
3. Kommunikation: Sprache, Schriftkultur und Medien
4. Bildnerisches Gestalten
5. Musik
6. Mathematische Grunderfahrungen
7. Naturwissenschaftliche und technische Grunderfahrungen

5.1.4 Der Sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege

Der Sächsische Bildungsplan soll eine thematisch-methodische Orientierungshilfe für die tägliche Praxis von Fachkräften in vorschulischen Einrichtungen darstellen. Dieser Bildungsplan „leistet einen Beitrag zur Professionalisierung des pädagogischen Handelns und stellt zugleich die Eigenständigkeit der Bildungsarbeit mit Mädchen und Jungen im Alter bis zu zehn Jahren heraus“ (Sächsisches Staatsministerium für Soziales, 2007, S. 2). In Sachsen bestehen eine Kooperationsvereinbarung zum Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Grundschule und eine Empfehlung zur Kooperation von Grundschule und Hort. Daraus folgt ein Bindeglied für die Zusammenarbeit von Familie, Kindertagesbetreuung und Schule.

Der Bildungsplan wird als verbindlicher Rahmen gesehen, der die pädagogische Praxis in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen qualitativ weiterbringen soll, aber genug Freiraum bietet um eigene Ideen einzubringen und zu realisieren. Auch hier wird wieder darauf eingegangen, dass die Formulierungen im Bildungsplan als Richtungsziele zu sehen sind, die das Handeln der ErzieherInnen unterstützen und zur Reflexion des eigenen Tuns anregen sollen.

Im Weiteren setzt sich der Sächsische Bildungsplan mit einem neuen Bild vom Kind und der Kindheit im Wandel auseinander.

Der Begriff der Bildung wird hier sehr ausführlich erläutert, jedoch wird der Begriff der Erziehung an dieser Stelle völlig außer Acht gelassen. Bildung wird hier als Selbstbildung, die als ganzheitlicher, umfassender Prozess gesehen wird, beschrieben. Bildung ist mehr als Lernen, sie beschreibt Prozesse und fragt zugleich nach Zielen, Inhalten und Ergebnissen dieser Prozesse. Bildung ist sowohl auf die Entwicklungspotenziale und selbst gesetzten Ziele der sich bildenden Kinder angewiesen, als auch auf die Verknüpfung dieser mit gesellschaftlichen Anforderungen und Erwartungen, die absolviert werden sollen. „Bildung kann nicht vermittelt werden, sie ist Selbstbildung in sozialen Kontexten, in denen pädagogische Fachkräfte als Bezugspersonen und Begleiter/innen von Bildungsprozessen eine wichtige Rolle spielen“ (ebd. S. 11). Der sächsische

Bildungsplan geht allerdings näher auf den Begriff des Lernens ein. Lernen braucht begünstigende Bedingungen und muss mannigfache Unterstützung erfahren, weiters muss es einen persönlichen, also biografischen, Sinn ergeben. Darüber hinaus setzt sich der Bildungsplan mit dem Zusammenhang von Spiel und Lernen und dem professionellem Handeln im pädagogischen Alltag, hier wird ein extra Punkt dem Handeln von Kindertagespflegepersonen, also dem Alter von 0 bis 3 Jahren gewidmet, auseinander. Im folgenden Kapitel wird bereits auf die sechs Bildungsbereiche detailliert eingegangen, wobei jeweils ergänzende Inhalte für die Arbeit mit Kindern in Kindertagespflege und Horten angeführt werden. (Vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales, 2007, Kapitel 1 S. 2 - 25)

Im Anschluss an die Beschreibung der einzelnen Bildungsbereiche findet man ein Kapitel mit dem Titel „Kontexte“, hier werden vor allem Überlegungen über die Gestaltung einer günstigen Lernumgebung in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege ausgeführt. Es werden unter anderem Themen wie didaktisch-methodische Überlegungen, Räumlichkeiten und Materialien, Dokumentieren oder die Zusammenarbeit mit Eltern angesprochen.

Ein weiterer Themenbereich, der bisher noch in keinem der oben behandelten Bildungspläne angeführt wurde, beschäftigt sich mit den „Aufgaben des Trägers der freien und öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe und Integration ins Gemeinwesen“ (ebd. Kapitel 3 S. 13). In Sachsen können Kindertageseinrichtungen von Trägern der freien Jugendhilfe, privaten Trägern, Betrieben, öffentlichen Einrichtungen oder Trägern der öffentlichen Jugendhilfe geführt werden. Dem Träger einer Kindertageseinrichtung kommen einige wichtige Aufgaben zu, unter anderem die Finanzierung von Betriebs- und baulichen Kosten, die Erfüllung von räumlichen, personellen und materiellen Anforderungen oder die Sicherung der pädagogisch-inhaltlichen Qualität. „Diese Anforderungen bilden gleichzeitig die Rahmenbedingungen für einen gelingenden pädagogischen Alltag, der für neue wissenschaftliche Erkenntnisse offen ist und alle Beteiligten einbezieht“ (ebd. Kapitel 3 S. 13). Um die Qualität der pädagogischen Arbeit zu sichern, bedarf es der Erprobung und Evaluierung pädagogischer Inhalte, Methoden, Konzepte und Modelle. Im Sächsischen

Bildungsplan wird der Begriff der Trägerqualität nun als umfassende Sicherung der Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsqualität beschrieben.

Im Folgenden geht der Bildungsplan auf die Kooperation am Übergang zur Grundschule, der Kooperation von Kindertagespflege und Kindertageseinrichtung und der Kooperation von Hort und Grundschule ein. (Vgl. ebd. Kapitel 3 S. 1 – 13)

Als letzten Abschnitt beschreibt der Sächsische Bildungsplan religiöse Grunderfahrungen und Werteentwicklung. Bei der Entwicklung des Bildungsplans waren auch die evangelische und katholische Kirche beteiligt, daher findet man auch im Bildungsbereich *soziale Bildung* religiöse Fragestellungen und Werte und Weltanschauungen. „Religiöse Grunderfahrungen und Werte umfassen alle Dimensionen des Lebens“ (ebd. Kapitel 4 S. 1), daher ist es auch sinnvoll dies in allen Bildungsbereichen wahrzunehmen und zu beachten. Nachdem Sachsen früher Ostdeutschland angehörte und hier der Religion kein Platz eingeräumt wurde, ist das Einbringen von religiösen Grunderfahrungen und der Werteentwicklung in den Bildungsplan und folglich in Kindertageseinrichtungen verständlich und erstrebenswert. (Vgl. ebd. Kapitel 4 S. 1 – 2)

Im Sächsischen Bildungsplan werden folgende Bildungsbereiche genannt:

1. Somatische Bildung
2. Soziale Bildung
3. Kommunikative Bildung
4. Ästhetische Bildung
5. Naturwissenschaftliche Bildung
6. Mathematische Bildung

5.1.5 Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung

Als Begründung für das Verfassen des Bildungs- und Erziehungsplans werden unter anderem gesellschaftliche Veränderungen, neue Forschungsbefunde, aber auch nationale und Internationale Bildungsstudien genannt. Es wird aber auch die hohe Bedeutsamkeit der frühen Bildung hervorgehoben und mehr Orientierung und Unterstützung für diese erste Stufe im Bildungsverlauf gefordert.

Der Bildungs- und Erziehungsplan wird als Teil der Qualitäts- und Bildungsoffensive in Bayern gesehen. Als zentrale Ziele des Plans werden unter anderem die Stärkung der Kinder, der kindlichen Autonomie und der sozialen Mitverantwortung, aber auch die Förderung grundlegender Kompetenzen und Ressourcen angeführt. (Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik, 2006, S. 9 – 20)

Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan setzt sich sehr intensiv mit dem Begriff Bildung und dessen Verständnis auseinander. Bildung wird als sozialer Prozess, an dem sich Kinder und Erwachsene aktiv beteiligen, gesehen. „Nur in gemeinsamer Interaktion, im kommunikativen Austausch und im ko-konstruktiven Prozess findet Bildung, nicht zuletzt als Sinnkonstruktion, statt“ (ebd. S. 24). Daraus folgt, dass Bildungsprozesse in den sozialen und kulturellen Kontext, in dem sie sich jeweils ereignen, eingebettet sein müssen.

Im Weiteren beschreibt der Bildungs- und Erziehungsplan ein neues, breiteres Verständnis von Allgemeinwissen, als Entwicklung von Basiskompetenzen und Werthaltungen, die mit dem Erwerb von inhaltlichem Basiswissen vernetzt werden. Gerade in einer individualisierten Wissensgesellschaft werden Fähigkeiten wichtiger als sich schnell veränderndes Fach- und Spezialwissen. Basiskompetenzen und Werthaltungen vermitteln dem Kind eine verinnerlichte Struktur, also Orientierung. Bildung und Lernen werden hier als lebenslanger Prozess verstanden, jedoch gelten die ersten sechs Lebensjahre und die Grundschuljahre als lernintensivste und entwicklungsreichste Jahre. Folglich lernen Kinder leichter und erfolgreicher, wenn sie auf ein, aus dieser Zeit, fundiertes und breites Fundament an Wissen und Können aufbauen können.

Weiters geht der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan auf die Leitziele von Bildung ein, die unter anderem die Stärkung lernmethodischer Kompetenz oder die Stärkung kindlicher Autonomie und sozialer Mitverantwortung darstellen.

Hier wird auch davon ausgegangen, dass Bildung und Erziehung im Kindesalter Hand in Hand gehen, der Bildungs- und Erziehungsplan sieht hier keine Möglichkeit einer Abgrenzung. Es zeigt sich daher immer mehr, dass die traditionellen Bereiche von Erziehung, wie zum Beispiel die Ausbildung von Werthaltungen, die Gestaltung sozialer Beziehungen oder der Umgang mit

Gefühlen, heute auch Gegenstand von Bildung sind. Sieht man Bildung als sozialen Prozess, so sind diese Aspekte automatisch inkludiert. (Vgl. ebd. S. 24 – 28)

Im Folgenden geht der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan näher auf das Lernen im Kindesalter, das Verhältnis von Spielen und Lernen, den Umgang mit individuellen Unterschieden und soziokultureller Vielfalt, sowie dem Prinzip der Entwicklungsangemessenheit ein. Das Prinzip der Entwicklungsangemessenheit geht davon aus, dass Bildungsangebote so zugestaltet sind, „dass sie der sozialen, kognitiven, emotionalen und körperlichen Entwicklung des Kindes entsprechen“ (ebd. S. 34). Diese Entwicklungsangemessenheit bezieht sich auf die in Kapitel 3.1 beschriebenen entwicklungspsychologischen Aspekte. Es ist besonders darauf zu achten, dass die Kinder weder über- noch unterfordert sind, dies gilt nicht nur für die Gestaltung von Lern- und Bildungsaktivitäten, sondern auch für die Gestaltung der Räume, der Lernumgebung oder des Tagesgeschehen.

Ein weiterer wichtiger Bereich des Bildungs- und Erziehungsplans sind seine Charakteristika. Hier wird festgehalten für welche Einrichtungen der Plan Gültigkeit hat, so gilt er jedoch nicht für sonderpädagogische Tageseinrichtungen. Der Plan geht davon aus, dass Kindertageseinrichtungen für alle Kinder offen stehen, dies wird durch das Prinzip der inneren Differenzierung des pädagogischen Angebots möglich. Auch hier wird wieder betont, dass der Bildungs- und Erziehungsplan als Orientierungsrahmen und Anregung für Träger und pädagogisches Personal zu sehen ist, um die normierten Bildungs- und Erziehungsziele optimal umsetzen zu können. „Er versucht, Bildungs- und Erziehungsprozesse für Kinder von Geburt an bis zur Einschulung umfassend und systematisch zu beschreiben und so einen klaren Bezugsrahmen für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen und für die Zusammenarbeit mit den Grundschulen zu schaffen“ (ebd. S. 38). Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan strebt eine Kontinuität und Anschlussfähigkeit in den Bildungsprozessen des Kindes, über die gesamte Altersspanne hinweg und an allen Institutionen vorschulischer Bildung, an. Ebenfalls sollen behutsame Übergänge im Bildungsverlauf gesichert werden.

„Als Orientierungsrahmen bedarf der Plan der Konkretisierung auf Einrichtungsebene unter Berücksichtigung der lokalen Bedingungen sowie der Bedürfnisse der Kinder und Eltern“ (ebd. S. 39).

Darüber hinaus werden die Ergebnisse der Erprobung des und der Beteiligung am Bildungs- und Erziehungsplan und der Plan als offen bleibendes Projekt beschrieben. (Vgl. ebd. S. 34 – 41)

Im darauf folgenden Kapitel wird der Aufbau des Bildungs- und Erziehungsplans ausführlich beschrieben, der 1. Teil des Plans beschäftigt sich mit den Grundlagen und der Einführung, der 2. Teil mit der Bildung und Erziehung von Kindern bis zur Einschulung und der 3. Teil fungiert als Anhang. Es wird auch noch auf die Binnenstruktur der einzelnen Kapitel, Praxisbeispiele und Literatur sowie auf die Umsetzung des Plans als Prozess eingegangen.

Das 5. Kapitel widmet sich den 10 Basiskompetenzen, die als grundlegende Fertigkeiten und Persönlichkeitscharakteristika des Kindes beschrieben werden und es in die Lage versetzen mit anderen Menschen zu interagieren und sich mit den Begebenheiten in seiner dinglichen Umwelt auseinanderzusetzen. Die Basiskompetenzen resultieren aus verschiedenen Theorieansätzen aus der Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie. (Vgl. ebd. S. 47 – 55)

Darauf folgen Themen wie Transitionen und der Umgang mit individuellen Unterschieden und soziokultureller Vielfalt.

Kapitel 7 geht nun sehr ausführlich auf die Bildungs- und Erziehungsbereiche des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan ein. Folgende Bildungs- und Erziehungsbereiche werden genannt:

1. Werteorientierung und Religiosität
2. Emotionalität, soziale Beziehungen und Konflikte
3. Sprache und Literacy
4. Informations- und Kommunikationstechnik, Medien
5. Mathematik
6. Naturwissenschaften und Technik
7. Umwelt
8. Ästhetik, Kunst und Kultur
9. Musik
10. Bewegung, Rhythmik, Tanz und Sport

5.1.6 Grundlagen für die Kindertagesbetreuung in Brandenburg

Das Ziel des brandenburgischen Bildungsplans besteht darin zu gewährleisten, dass allen Kindern in den Kindertageseinrichtungen die erforderlichen und ihnen angemessenen Bildungsmöglichkeiten geboten werden. „Die Grundsätze bestimmen dafür thematisch gegliederte Bildungsbereiche, die den vorhandenen Bildungsfähigkeiten von Kindern entsprechen“ (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg, 2006, S. 3). Die Träger und Fachkräfte in den Institutionen werden dazu aufgefordert den Kindern Erfahrungen in diesen Bildungsbereichen zu bieten und diese in unterstützender und herausfordernder Art pädagogisch zu begleiten.

Wie auch in den vorangegangenen Bildungsplänen, geben auch die Grundlagen für die Kindertagesbetreuung in Brandenburg einen Handlungsrahmen, der von den Trägern und Fachkräften mit Einfallsreichtum und Kompetenz gestaltet werden soll.

Ebenso wie in den oben beschriebenen Bildungsplänen weist auch der brandenburgische Bildungsplan darauf hin, dass die sechs Bildungsbereiche nicht mit Schulfächern vergleichbar sind und auch keine abgrenzbaren Sachgebiete darstellen. „Vielmehr überschneiden sich die einzelnen Bildungsbereiche schon in der Beschreibung; mehr aber noch durchdringen sie sich im komplexen Alltag der Kindertagesstätte“ (ebd. S. 4). Die Qualität der pädagogischen Arbeit zeigt sich erst durch die Verbindung und Durchdringung der Bildungsbereiche. Daher kann man davon ausgehen, dass die Bildungsbereiche dem pädagogischen Konzept einen Rahmen, der Planung eine Orientierung, der Beobachtung und Reflexion einen Auswertungsraster geben. Der Bildungsplan weist auch auf eine Gleichrangigkeit der Bildungsbereiche hin, die Abfolge darin soll keine Wertung darstellen. Die Beschreibung der Bildungsbereiche geht von den Fähigkeiten des Kindes, sich aktiv und auf vielfältige Weise mit seiner konkreten und sozialen Umwelt auseinanderzusetzen, aus. Besonders wird darauf eingegangen, wie sich die Bildungsfähigkeiten bei Kindern alters- und entwicklungsgemäß darstellen, verändern und ausdifferenzieren lassen. Weiters gibt es auch Anstöße dafür, wie sich die

Abläufe bei Kindern durch den/die ErzieherIn anregen, unterstützen und begleiten lassen.

Kinder, die in Brandenburg eine Kindertagesstätte besuchen, haben das Recht darauf, sich in jedem der sechs Bildungsbereiche zu bilden, daher wird die Qualität der pädagogischen Begleitung in jeder Institution in vielerlei Hinsicht gesichert. Unter anderem legt jede Institution in ihrer Konzeption dar, wie die individuellen Fähigkeiten der einzelnen Kinder pädagogisch begleitet werden. Ebenfalls werden durch regelmäßige Beobachtungen Kompetenzen der Kinder in den einzelnen Bildungsbereichen festgestellt und gezielt reflektiert. Auch die Raum- und Materialgestaltung soll zu vielfältigen Bildungsmöglichkeiten beitragen.

Im Anschluss daran versucht der brandenburgische Bildungsplan mannigfaltige und ausführliche Beispiele zu den einzelnen Bildungsbereichen zu geben. (Vgl. ebd. S. 3 – 5)

Darauf folgen Ausführungen von Hans-Joachim Laewen zum Thema „Grenzsteine der Entwicklung. Ein Frühwarnsystem für Risikolagen“. Am Beginn geht er auf das Verständnis von Bildung ein, so beschreibt er Bildung als eine Sache des Kindes, seine eigene und nur ihm zugehörige Bewegung zur Aneignung der Welt. Auch hier wird Bildung, wie bereits in einigen oben beschriebenen Bildungsplänen, wieder mit dem Begriff „sich ein Bild von der Welt machen“ beschrieben. Es wird hier davon ausgegangen, dass sich jedes Kind mit all seinen Kräften darum bemüht, sich ein Bild von der Welt und von sich selbst zu machen bzw. zu konstruieren. Bildung kann daher als subjektiver und immer vorläufiger Selbst- und Weltentwurf, der durch formulieren und mitteilen weiter entwickelt wird verstanden werden. „Die Qualität von Bildung könnte danach beurteilt werden, wie differenziert und inhaltlich reich diese Formulierungen ausfallen, wenn sie an dem, was in einer Kultur bereits erreicht wurde, gemessen werden“ (ebd. S. 32). In den weiteren Ausführungen der brandenburgischen Grundlagen der Kindertagesbetreuung wird auf den Begriff der Erziehung nicht eingegangen. Interessanter Weise geht Hans-Joachim Laewen in seinen Ausführungen auf eine Verbesserung der Ausbildung der Fachkräfte ein, beschreibt jedoch nicht den bisherigen Ausbildungsweg. Er fordert eine

Qualifizierung der Ausbildung, die, seiner Meinung nach, wenigstens in Anteilen an die Hochschule verlagert werden soll.

Im Weiteren wird das Beurteilungsverfahren *Grenzsteine der Entwicklung* vorgestellt, das den Fachkräften erlaubt Rückstände, die Kinder in ihrer Entwicklung aufweisen, auf einfache Art festzustellen. Es wird unter anderem darauf eingegangen was mit dem Begriff „Grenzsteine der Entwicklung“ gemeint ist, was beim Einsatz des Instrumentes zu beachten ist, welche Zeitpunkte zum Beobachten am geeignetsten sind oder welche praktischen Erfahrungen bereits gesammelt wurden. (Vgl. ebd. S. 31 – 39)

In den brandenburgischen Grundlagen der Kindertagesbetreuung werden folgende Bildungsbereiche genannt:

1. Körper, Bewegung und Gesundheit
2. Sprache, Kommunikation und Schriftkultur
3. Musik
4. Darstellen und Gestalten
5. Mathematik und Naturwissenschaft
6. Soziales Leben

5.1.7 Bildungsvereinbarung Nordrhein-Westfalen

Die Bildungsvereinbarung des Landes Nordrhein-Westfalen trägt den Untertitel „Fundament stärken und erfolgreich starten“, dieser Beisatz wird vom Bildungsplan auch als ein Ziel der vorschulischen Bildung und Erziehung gesehen. Durch diese Bildungsvereinbarung für den vorschulischen Bereich, wurden erstmals Rahmeninhalte zur Stärkung des Bildungsauftrages, zur Förderung des kontinuierlichen Bildungsprozesses der Kinder und für den gelingenden Übergang vom Kindergarten in die Schule geschaffen.

Die Bildungsvereinbarung NRW geht davon aus, dass jedes Kind einen Anspruch auf Erziehung und Bildung hat. Den Eltern kommt das primäre Recht zu, die Pflege und Erziehung ihrer Kinder zu übernehmen und über die Bildung und Erziehung ihrer Kinder zu bestimmen. In Hinsicht auf letztgenannten Punkt können die Eltern auf die Unterstützung von Kindertageseinrichtungen zählen. Daher wird von der Bildungsvereinbarung gefordert, dass die Kinder während

ihres gesamten Aufenthalts in der Tageseinrichtung bildungsfördernd begleitet werden sollen.

Als elementares Ziel dieser Vereinbarung werden die Stärkung und fortwährende Entwicklung der Bildungsprozesse für Kinder vom 3. Lebensjahr bis zur Einschulung genannt. Besondere Relevanz kommt Kindern, die ein Jahr vor der Einschulung stehen, zu, da diese einer intensiven Vorbereitung für einen gelingenden Übergang bedürfen.

Im Anschluss wird auf den Bildungsbegriff eingegangen, es wird sofort klargestellt, dass Bildung nicht nur die Aneignung von Wissen und Fertigkeiten sein kann. Es geht nämlich vielmehr darum, „Kinder in allen ihnen möglichen, insbesondere in den sensorischen, motorischen, emotionalen, ästhetischen, kognitiven, sprachlichen und mathematischen Entwicklungsbereichen zu begleiten, zu fördern und herauszufordern“ (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, 2003, S. 6). Als Grundlage eines jeden Bildungsprozesses werden die Entwicklung von Selbstbewusstsein, Eigenständigkeit und Identität angeführt. Die Bildungsvereinbarung geht davon aus, dass Kinder in so einem Bildungsverständnis auf bevorstehende Lebens- und Lernaufgaben vorbereitet und zur Beteiligung am Zusammenspiel der demokratischen Gesellschaft ermutigt werden. Die Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen zielt daher darauf, Kinder in der Entwicklung ihrer Persönlichkeit zu unterstützen und ihnen Gelegenheiten zu bieten, ihre Entwicklungspotenziale möglichst verschiedenartig auszuschöpfen. Diese Bildungsarbeit bewirkt nun mehr Chancengleichheit, losgelöst von Geschlecht, sozialer oder ethischer Herkunft, und die Kompensation individueller sowie sozialer Benachteiligungen.

Auch in dieser Bildungsvereinbarung wird wieder darauf hingewiesen, dass sie weitgehend als Orientierung zu sehen ist und als Ausgangspunkt für eine stetige Weiterentwicklung gesehen werden soll.

Ein weiterer Abschnitt beschäftigt sich mit der Beobachtung der einzelnen Kindern und dessen Dokumentation. Die pädagogische Fachkraft hat die Aufgabe, die Beobachtung und Auswertung eines jeden Kindes zu notieren und als Niederschrift des Bildungsprozesses eines jeden Kindes zu dokumentieren. Die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten haben bei der Aufnahme des Kindes in

die Tageseinrichtung die Möglichkeit eine solche Bildungsdokumentation zu verweigern.

Weitere Passagen setzen sich mit der Gestaltung des Übergangs in die Grundschule, der Mitwirkung von Eltern bzw. Erziehungsberechtigten sowie der Evaluation auseinander. (Vgl. ebd. S. 4 – 10)

Folgende Bildungsbereiche werden in der Bildungsvereinbarung NRW genannt:

1. Bewegung
2. Spielen und Gestalten, Medien
3. Sprache(n)
4. Natur und kulturelle Umwelt(en)

Abschließend kann nun festgestellt werden, dass auch in Deutschland ein integriertes Konzept von Betreuung, Bildung und Erziehung verfolgt wird. In allen Bundesländern wurde zwischen 2003 und 2007 ein offizieller Bildungsplan für die vorschulische Arbeit eingeführt. In allen Bildungsplänen werden übereinstimmende Bildungsbereiche und Kompetenzen beschrieben, die jedoch in verschiedenartiger Detailliertheit ausgeführt werden. „Zentrale Ansprüche sind dabei die Forderung nach Chancengleichheit, die Verbindlichkeit einer Einrichtungskonzeption, die Dokumentation der Bildungsprozesse der Kinder und die regelmäßige Evaluation der Arbeit der Fachkräfte“ (Oberhuemer/Schreyer, 2010, S. 76). (Vgl. ebd. S. 75 – 76)

5.2 Vorschulerziehung im Vereinten Königreich Großbritannien und Nordirland

Das Vorschulsystem, dies beinhaltet auch die Betreuung von Kinder unter 3 Jahren, im Vereinten Königreich kann seit jeher als besonders komplexes und vielfältiges System beschrieben werden. Es besteht aus einer Vielzahl von Einrichtungsformen, Trägerschaften, Philosophien und administrativen Zuständigkeiten. (Vgl. Oberhuemer, 2003, S. 40)

Die Zuständigkeit für vorschulische Tageseinrichtungen im Vereinten Königreich teilt sich auf die Regierung und kommunalen Behörden auf. Jedoch übertrug die Regierung die Verantwortung der Vorschulerziehung der *Sure Start Unit*, der die Abteilung *Education and Skills* angehört, um die Richtlinien der Elementarerziehung passender zu verdeutlichen und die Aufteilung von Erziehung und Betreuung aufzuheben. Die *Sure Start Unit* hat die Aufgabe, über die Arbeit der Regierung hinaus, eine größere Anzahl von ganzheitlichen Leistungen für Kinder und Familien zu etablieren. Weiters ist es dafür zuständig, Regierungsprogramme zu verwirklichen, um jedem einzelnen Kind den besten Start ins Leben, durch die Verbindung von früher Erziehung, Kinderbetreuung, Gesundheit und familiäre Unterstützung, zu gewährleisten. *Sure Start* und die Ortsbehörden arbeiten eng zusammen, um die Förderung der Vorschuljahre und die Bereitstellung von Kinderbetreuungsplätzen zu sichern. (Vgl. OECD, 2006, S. 416 – 417)

Das Vereinte Königreich unterscheidet sich durch die Tatsache, dass die Schulpflicht bereits mit 5 Jahren beginnt, von allen anderen hier beschriebenen Ländern. Die Kinder treten meist im Semester, das auf ihren Geburtstag folgt, in die Schule ein, die englischen Schulen werden als Ganztagschulen geführt. Demzufolge bezieht sich das Angebot vorschulischer Betreuung und Erziehung auf Kinder bis zum 5. Lebensjahr.

Die Kindertagesbetreuung im Vereinten Königreich lässt sich allerdings in zwei Bereiche einteilen, in das Betreuungsangebot für Kinder bis 3 Jahre und für Kinder von 3 bis 5 Jahren. Die Angebote im gesamten Land sind im Allgemeinen ähnlich, unterscheiden sich jedoch durch Kleinigkeiten.

Betreuungsangebote für Kinder bis 3 Jahre sind im gesamten Land uneinheitlich, von unterschiedlicher Qualität und vom Angebot sehr gering. Es besteht auch kein Anspruch auf einen Platz in einer Einrichtung, außer das Kind hat spezielle Bedürfnisse oder zeigt in seiner Entwicklung Rückstände. Als Einrichtungen, die Kinder bis 3 Jahre betreuen, können unter anderem Pre-Schools/Playgroups, Childcare, Private day nursery, Childminder, Nanny/AuPair, Parent and Toddler group oder Early excellence centres genannt werden.

Für die vorschulische Betreuung und Bildung von Kindern zwischen 3 und 5 Jahren gibt es zusätzliche, aber auch andere Einrichtungen. Anders wie bei der

Betreuung der unter 3 Jährigen, steht seit dem Jahr 2003 jedem 3 jährigem Kind ein halbtägiger Betreuungsplatz zur Verfügung. Träger der Einrichtungen für Kinder von 3 – 5 Jahren sind das Schulamt (LEA), das den größten Teil abdeckt, private oder freie Eigentümer.

Als Formen außerfamiliärer Kinderbetreuung können im Vereinten Königreich Großbritannien und Nordirland folgende genannt werden:

Nursery School

Ist eine staatlich geförderte Einrichtungen, die vom Schulamt zur Verfügung gestellt wird. Die Betreuung findet meist 2 bis 2,5 Stunden am Vormittag und am Nachmittag während des Schuljahres statt. Die Betreuung ist kostenlos und wird in der Regel nur halbtags in Anspruch genommen, ganztägige Betreuung ist jedoch möglich. In dieser Einrichtung arbeiten ausgebildete KindergärtnerInnen (nursery teachers) und ErzieherInnen (nursery nurses), wobei das Erwachsenen-Kind-Verhältnis 1:10 beträgt.

Nursery Class

Diese Institution ist ebenfalls staatlich gefördert und Teil einer Grund- (primary school) oder Spielschule (infant school). Sie wird genauso wie die Nursery School von der LEA zur Verfügung gestellt. Die Nursery Class weist in Hinblick auf Öffnungszeiten und Betreuungspersonal große Ähnlichkeiten mit der Nursery School auf.

Reception Class or Class R

Die Reception Class ist die erste Klasse, ähnlich unseren Vorschulklassen, in einer Grundschule. Sie wird von Kindern im Alter von 4-5 Jahren besucht und bietet frühe Bildung und Erziehung. Die Kinder besuchen die Einrichtung ganztags, also von 9.00 – 15.30 Uhr, während des Schuljahres. Der Besuch ist kostenlos und das Personal wird von LehrerInnen und von qualifizierten HelferInnen (classroom assistants) gestellt. Das Verhältnis von Erwachsenen und Kindern beträgt hier 1:15.

Preschools/Playgroups

Diese Einrichtungen werden von Gemeinden, freiwilligen Gemeinschaften, privaten Anbietern oder von Eltern, jedoch auf gemeinnütziger Basis für Kinder von 3 – 5 Jahren angeboten. Die Betreuung kann von vier Stunden bis zur ganztägigen Betreuung in Anspruch genommen werden, die Kosten entsprechen dem jeweiligen Verbleib der Kinder in der Preschool/Playgroup. Es handelt sich hier um erfasste Einrichtungen, die von Social Service Departments geprüft werden. Das Personal setzt sich aus verschiedenen qualifizierten Personen zusammen, jedoch besteht der Anspruch, dass die Hälfte des Personals Qualifikationen für die Betreuung und Erziehung von und den Umgang mit Kindern vorweisen können muss.

Childcare

Hier besteht die Möglichkeit, anders als bei den bisher vorgestellten Formen der Kindertagesbetreuung, dass diese Einrichtungen das ganze Jahr über von Kindern zwischen 3 und 5 Jahren besucht werden können. Dies stellt eine besonders große Unterstützung für berufstätige oder in Ausbildung stehende Eltern dar. Die meisten Childcare Einrichtungen werden von privaten Trägern angeboten und sind von Social Service Departments registriert und werden auch von diesen geprüft.

Childminder

Dieses Angebot ist mit dem österreichischen und deutschen Konzept der Tagesmutter/dem Tagesvater gleichzusetzen. Im Vereinten Königreich dürfen die eigenen Kinder und bis zu 3 fremde Kinder beaufsichtigt werden. Die Betreuung findet ganztägig und das ganze Jahr über statt. Die Tagesmütter/Tagesväter verfügen über unterschiedliche Qualifizierungen und nicht alle childminders sind registriert, obwohl dies rechtlich verpflichtend ist.

Early Excellence Centres

In diesen Institutionen werden standortbezogene und übergreifende Dienste der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kinder, beginnend mit deren Geburt, und deren Eltern geboten. In diesen Zentren stößt man auf ein großes Angebot von

verschiedensten Einrichtungen, unter anderem findet man hier Kindertagesbetreuungsplätze für 3 – 5 jährige Kinder, erweiterte Betreuungsplätze für Kinder bis 5 Jahre, die das ganze Jahr über angeboten werden, weiters Angebote für Familien, wie Gesundheitsvorsorge bzw. medizinische Versorgung, Erwachsenenbildung, Wiedereinstiegshilfen in den Beruf oder Unterstützung und Betreuung von Familien.

(Vgl. Bertram/Pascal, S. 22 – 36)

Um in *nursery schools* oder *nursery classes* als GruppenleiterIn arbeiten zu können, benötigt man bereits seit den 1960er Jahren einen Bachelor-Abschluss in Erziehungswissenschaft oder ein Postgraduierten-Zertifikat mit dem Status „qualifizierte Lehrkraft“. Die Ausbildung zur Lehrkraft an Primarschulen oder im staatlichen Vorschulbereich ist sehr variabel und kann sowohl an Hochschulinstitutionen als auch am Arbeitsplatz abgeschlossen werden. Der übliche Ausbildungsweg findet jedoch als Vollzeitstudium an einer Universität statt. Hierbei wechselt sich das akademische Studium mit berufsbildenden Schwerpunkten und Praktika ab.

Seit 2006 gibt es im Vereinten Königreich eine neue Zusatzausbildung auf Hochschulniveau, die sich Fachkraft/frühkindliche Bildung und Betreuung (Early years professional – EYP) nennt. Es ist geplant, dass bis 2010 in jedem Kinderzentrum und bis 2015 auch in Ganztagesbetreuungseinrichtungen eine solche Fachkraft arbeitet. Die Erlangung dieser Ausbildung ist besonders vielseitig, sie reicht von der Absolvierung von drei- bis fünfzehnmonatigen Kursen bis hin zu einjährigen Vollzeitstudien an Hochschulen. Der Abschluss als Fachkraft/frühkindliche Bildung und Betreuung wird mit der Ausbildung einer qualifizierten Lehrkraft auf einer Ebene gestellt. Dies liefert jedoch Raum für hitzige Debatten. (Vgl. Oberhuemer/Schreyer, 2010, S. 459)

5.2.1 Curriculum guidance for the foundation stage

Der Bildungsplan des Vereinten Königreiches hat sich unter anderem zum Ziel gesetzt, ein besonders hoch entwickeltes Angebot der Verbindung von frühkindlicher Erziehung, Bildung sowie Betreuung, für alle Eltern, die es benötigen, bereitzustellen. Weiters soll er einen positiven Beitrag zur Entwicklung

und dem Lernerfolg von Vorschulkindern leisten. Die *foundation stage* dient dazu Schlüsselkompetenzen, wie Sprechen, Zuhören, Konzentration, Kooperation mit anderen usw., bei den Kindern zu entwickeln.

Ein weiteres Ziel soll dem Fachpersonal dabei helfen, die Arbeit mit den Kindern so zu planen, um einen Beitrag zum Erreichen der *early learning goals* zu leisten. Es wird davon ausgegangen, dass eine Vielzahl von Kindern die *early learning goals* bis zum Ende der *foundation stage* erreicht.

Kinder treten in die *foundation stage* ein, wenn sie 3 Jahre alt sind, hierzu zählen alle der oben beschriebenen Formen der Kindertagesbetreuung.

Ein weiterer Abschnitt des Bildungsplans widmet sich der Thematik „parents as partners“, also „Eltern als Partner“. Die Eltern gelten als erste und auch beständigste Personen, die sich mit der Erziehung ihrer Kinder auseinandersetzen. Daher ist es besonders wichtig, dass Eltern und das Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen zusammenarbeiten, da dies die Entwicklung und den Lernerfolg der Kinder positiv beeinflusst. Eine gute Partnerschaft kann nur durch einen gegenseitigen Austausch von Informationen, Wissen und Fachkompetenzen funktionieren. Der Bildungsplan gibt im Folgenden noch Empfehlungen, wie so eine gute Partnerschaft aufgebaut und bewahrt werden kann. (Vgl. Qualification and Curriculum Authority, 2000, S. 6 - 10)

Weiters geht der Bildungsplan auf die „Principles for early years education“, also die Grundsätze frühkindlicher Erziehung und Bildung, ein. Im Folgenden werden einige Grundsätze näher beschrieben.

- Wirkungsvolle Erziehung und Bildung benötigen sowohl entsprechende Curricula als auch Fachpersonal, das es versteht die Anforderungen des Curriculums entsprechend auszuführen.
- Wirkungsvolle Erziehung und Bildung brauchen Fachpersonal, das einsieht, dass sich Kinder während ihrer ersten Jahre sehr schnell weiterentwickeln, sowohl körperlich, intellektuell, emotional als auch sozial.
- Die pädagogischen Fachkräfte müssen gewährleisten können, dass sich alle Kinder integriert, sicher und geschätzt fühlen.

- Frühkindliche Bildung und Erziehung soll am bereits vorhandenem Wissen und Können der Kinder anknüpfen.
- Um eine effiziente Arbeit gewährleisten zu können, sollte der Bildungsplan genau zusammengestellt sein. Es sollten unbedingt diese drei Punkte enthalten sein: verschiedene Startmöglichkeiten, damit jedes Kind dort beginnen kann wo es steht; entsprechende und angemessene Inhalte, die mit den unterschiedlichen Entwicklungsständen der Kinder übereinstimmen; geplante und gezielte Beschäftigungen, die Möglichkeiten für Lehren und Lernen, sowohl drinnen als auch draußen, bieten.

Daran anknüpfend bietet der Bildungsplan Beispiele, wie diese Grundsätze in der Praxis umgesetzt werden können.

Weitere Textstellen setzen sich mit Themen wie „Meeting the diverse needs of children“, „Children with special educational needs and disabilities“ oder „Children with English as an additional language“ auseinander.

Ein nächster wichtiger Punkt erläutert die Begriffe „learning“ und „teaching“. Der Bildungsplan beschreibt *learning* als gewinnbringende und angenehme Erfahrung, in der Kinder Dinge erkunden, erforschen, entdecken, erschaffen, üben, einüben, wiederholen usw. Weiters festigen sie ihr erarbeitetes Wissen, ihre Fähigkeiten, Einsichten und Einstellungen. „During the foundation stage, many of these aspects of learning are brought effectively through playing and talking“ (ebd. S. 20).

Teaching wird als strukturierte Lernhilfe für Kinder beschrieben, die sie dazu befähigt Verbindungen in ihrem bisher Gelernten herzustellen und sie bei der Reflexion über bereits Gelerntes unterstützt und anleitet. *Teaching* beinhaltet viele Gesichtspunkte, wie zum Beispiel das Planen und Arrangieren einer entsprechenden Lernumgebung, Interaktion, das Formulieren von Fragen, die Arbeit mit und das Beobachten von Kindern oder das Teilen von Erkenntnissen mit Kollegen und Eltern. Die Qualität all dieser Aspekte von *teaching* ist einerseits abhängig vom fundierten Wissen des Fachpersonals und andererseits von der Auffassungsgabe darüber wie gelehrt werden soll und wie Kinder im Vorschulalter lernen. Die Kinder sollen vom Fachpersonal auf verschiedenste

Weise unterrichtet werden, diese verschiedenen Gestaltungswege werden bereits in der Planung ausgewählt oder passieren spontan als Reaktion auf das Handeln oder auf Äußerungen von Kindern. Der Bildungsplan weist jedoch darauf hin, dass *teaching* einen sehr komplexen Prozess darstellt, auch wenn die Erklärung sehr einfach scheint. Man kann kaum davon ausgehen, dass Kinder in die Kindertagesbetreuungsstätten mit einem gut ausgestatteten Bündel an sozialen, emotionalen, körperlichen und intellektuellen Fähigkeiten kommen. Daher lassen sich große Unterschiede in der körperlichen und sozialen Entwicklung der Kinder, während der *foundation stage* feststellen. „The strategies used in learning and teaching should vary and should be adapted to suit the needs of the child“ (ebd. S. 22).

Im darauffolgenden Abschnitt wird auf die Thematik des Spiels (Play) näher eingegangen.

Darauf folgt die detaillierte Auseinandersetzung mit den einzelnen Bildungsbereichen (areas of learning) und den *early learning goals*. Die sechs Bildungsbereiche bieten dem pädagogischen Fachpersonal eine Hilfestellung bei der Planung und Gestaltung der Lernumgebung, der Beschäftigungen und der Erfahrungen, die Kinder machen sollen, außerdem bilden sie den Rahmen des Curriculums. Auch hier wird wieder darauf hingewiesen, dass die einzelnen Bildungsbereiche nicht getrennt gesehen werden dürfen, sondern dass Kinder ganzheitlich lernen. Die *early learning goals* sind Ziele, von denen erwartet wird, dass sie vom Großteil der Kinder am Ende der *foundation stage* erreicht werden. Sie stellen jedoch keinen eigenen Bildungsplan dar, vielmehr sind sie in die sechs Bildungsbereiche integriert und fungieren hier als Grundlage der Planung während der *foundation stage*. (Vgl. ebd. S. 25 – 27)

Folgende Bildungsbereiche (areas of learning) werden im *Curriculum guidance for the foundation stage* genannt:

1. personal, social and emotional development
2. communication, language and literacy
3. mathematical development
4. knowledge and understanding of the world
5. physical development

6. creative development

Abschließend kann festgestellt werden, dass in diesem Bildungsplan vier übergreifende Grundsätze vorherrschen: Es wird davon ausgegangen, dass jedes einzelne Kind unverwechselbar und ein qualifizierter Lernender ist. Das Handeln der PädagogInnen basiert auf der Erkenntnis, dass Kinder stark und unabhängig werden, wenn sie sichere und liebevolle Beziehungen zu Schlüsselpersonen eingehen. Darüber hinaus spielt auch die Gestaltung der Innen- und Außenräume eine wichtige Rolle bei der Förderung des kindlichen Lernens. Ebenso relevant ist auch die Erkenntnis, dass Kinder unterschiedlich und auch unterschiedlich schnell lernen und dabei alle Lern- und Entwicklungsbereiche miteinander verbunden sein sollen, aber auch als gleich wichtig gesehen werden müssen. (Vgl. Oberhuemer/Schreyer, 2010, S. 452)

5.3 Vorschulerziehung in Frankreich

Frankreich ist eines der wenigen Länder, in dem es möglich ist, Familie und Beruf ohne große Schwierigkeiten zu vereinbaren. Ermöglicht wird dies einerseits durch ein gut ausgebautes Betreuungsangebot, auch für Kinder unter 3 Jahren, und andererseits durch reichhaltige Familienleistungen.

Als Spezifikum des französischen Kinderbetreuungssystems kann seine Variationsbreite gesehen werden, denn man bekommt hier öffentliche Förderungen sowohl für institutionelle als auch familienähnliche, zum Beispiel Tageseltern oder KinderbetreuerInnen, Betreuungsangebote. Eltern haben daher ein sehr großes Angebot an unterschiedlichen Betreuungskonzepten aus dem sie wählen können.

Kinder haben in Frankreich ab dem 3. Geburtstag grundsätzlich einen Rechtsanspruch auf außerfamiliäre Betreuung. Besonders von Kindern bis 3 Jahre werden private Betreuungsangebote in Anspruch genommen, während Kinder zwischen 3 und 6 Jahren überwiegend öffentliche Angebote, besonders die Vorschule, beanspruchen. Die Erziehung von Vorschulkindern wird in Frankreich in beachtlichem Ausmaß politisch favorisiert und stößt daher auch auf

breite gesellschaftliche Akzeptanz. Die französische Vorschulerziehung kann bereits auf eine lange Tradition zurückblicken, denn bereits 1881 wurde ihr Vorläufer ins allgemeine Bildungssystem aufgenommen.

Die Zuständigkeit für Kindertageseinrichtungen, wie Krippen, Kindergärten oder Vorschulen, liegt meist bei kommunalen Trägerschaften, ihre Bereitstellung steht in der Verantwortung der lokalen Sozialämter, der regionalen Familienleistungskassen sowie deren nationaler Organisationen. Demzufolge ist es für die Betreuung von Kleinkindern in Frankreich charakteristisch, dass verschiedene Akteure, wie zum Beispiel Städte und Gemeinden, private Vereine und Träger, die Kirche usw., daran beteiligt sind. (Vgl. Dörfler, 2007, S. 30 – 31) „Während der französische Kindergarten inhaltlich dem Ministerium für Soziales untersteht, ist die ‚école maternelle‘ Teil des Bildungssystems und somit dem Bildungsministerium unterstellt“ (ebd. S. 31).

Pädagogische Fachkräfte, die an *école maternelles* arbeiten, verfügen über eine besonders qualifizierte Ausbildung. Um überhaupt in einer *école maternelle* oder Grundschule unterrichten zu können, müssen die Anwärtler eine nationale Prüfung bestehen, deren Voraussetzung jedoch ein dreijähriges abgeschlossenes Universitätsstudium darstellt. Wer die Prüfung besteht, absolviert am *IUFM* (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) eine einjährige berufliche Ausbildung, um als *professeur des écoles* 2/3- bis 11-jährige Kinder unterrichten zu können. Die Ausbildung zur/zum *professeur des écoles* beinhaltet Studien der Pädagogik, Philosophie, Erziehungswissenschaften, Soziologie, Psychologie, Vorbereitung auf verwaltungstechnische Aufgaben und spezialisierte Kurse.

Anders verhält es sich jedoch mit der Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher (*éducatrice/éducateur de jeunes enfants*). Diese Ausbildung können all jene absolvieren, die einen Schulabschluss auf höherem Sekundarstufenniveau haben oder pädagogische Hilfskräfte mit dreijähriger Berufserfahrung sind. Die Anwärtler besuchen eine berufsqualifizierende Hochschule und verbringen dort 3 Jahre mit theoretischer aber auch praktischer Ausbildung.

ErzieherInnen sind meist in Einrichtungen frühkindlicher Bildung und Betreuung außerhalb des Bildungssystems beschäftigt, sie sind jedoch auch unter anderem

dazu befähigt kleinere Einrichtungen zu leiten, ein Team zu führen oder Bildungsprojekte zu entwickeln. (Vgl. Oberhuemer/Schreyer, 2010, S. 138 – 140)

Als Formen außerfamiliärer Kinderbetreuung können in Frankreich folgende genannt werden:

Crèches

Diese Einrichtungen kann unseren Kinderkrippen gleichgesetzt werden. Ihre Aufgabe besteht besonders in der Betreuung und Frühförderung von Kinder im Alter von 2 ½ Monaten bis 3 Jahren. Die Krippen werden durch kommunale Träger, die Eltern und regionale Familienleistungskassen finanziert. Der Großteil der Krippen wird von kommunalen Trägern geführt, es besteht jedoch die Möglichkeit, Krippen privat zu führen oder in eine Firma einzugliedern. Die Öffnungszeiten der Krippen variieren je nach Standort, durchschnittlich sind sie allerdings zwischen 07.00 Uhr und 19.00 Uhr geöffnet. Durchschnittlich halten sich die Kinder ca. 8 Stunden in der Krippe auf.

In Frankreich gibt es unterschiedliche Formen von Krippen, unter anderem Gemeinschaftskrippen, Elternkrippen, Familienkrippen oder Krippen in Unternehmen.

Jardins d'enfants

Nachdem in Frankreich die Vorschule den größten Bereich der Vorschulerziehung einnimmt, sind Kindergärten eher von geringer Relevanz. Kindergärten werden von diplomierten ErzieherInnen geleitet und werden von Kindern zwischen 0 und 6 Jahren besucht.

Halte garderie

Diese Einrichtungen sind meist in privater oder öffentlicher Hand und werden von Kindern zwischen 2 und 6 Jahren besucht. Sie dienen der kurzzeitigen Betreuung, daher werden Kinder hier nur halbtags oder gelegentlich betreut. Das Fachpersonal setzt sich aus KleinkinderpflegerInnen, Krankenschwestern, diplomierten ErzieherInnen und Aushilfen zusammen. Die Beiträge beziehen sich

auf das Einkommen der Eltern und die in Anspruch genommenen Betreuungsstunden. Als besonders hilfreich stellt sich diese Institution bei der Überbrückung der Zeiten vor der Öffnung und nach der Schließung der *école maternelle* heraus.

Établissements „multi-accueil“

In diesen Einrichtungen werden mehrere Formen der Kinderbetreuung vereint. Die Zahl dieser kombinierten Betreuungseinrichtungen nahm in den letzten Jahren stetig zu, da es hier einfacher ist, auf die sich ändernden Wünsche und Bedürfnisse der Eltern in Bezug auf die Betreuung ihrer Kinder zu reagieren. Als ein weiterer Pluspunkt dieser Einrichtungen kann auch die bessere Nutzung vorhandener Plätze gesehen werden.

École maternelle

Die Vorschule kann als besonderes Charakteristikum des französischen Bildungssystems gesehen werden. Diese Einrichtung wird von Kindern zwischen 3 und 6 Jahren, aber auch schon von 2-jährigen Kindern, vor Beginn der eigentlichen Schulpflicht besucht. Die Verantwortung für die *école maternelle* tragen die Gemeinden. Frankreich liegt daher bei der Nutzung von Vorschulerziehung im europäischen Spitzenfeld.

Obwohl der Besuch der *école maternelle* grundsätzlich freiwillig ist, besucht ein Großteil der französischen Kinder diese Einrichtung. Hier werden die sozialen, emotionalen und kognitiven Fähigkeiten der Kinder gefördert und zusätzlich lernen die Kinder im letzten Jahr dieser Institution Lesen, Schreiben und Rechnen. Die *école maternelle* hat ihren zeitlichen Rhythmus weitgehend an den der Schulen angepasst, daher gleichen sich die Öffnungszeiten von 08.30 Uhr bis 16.30 Uhr, die schulfreien Tage und auch die Ferienzeiten. In der Regel sind diese Einrichtungen auch an eine Schule angegliedert.

Die Kinder verbringen durchschnittlich 7 Stunden pro Tag in der *école maternelle*, jüngere nur 6 Stunden. Am Vormittag werden die Kinder spielerisch auf den späteren Lernstoff vorbereitet, nachmittags wird gespielt, Sport betrieben oder musiziert. „In der letzten Klasse wird gezielt auf das Lesen, Schreiben und Rechnen vorbereitet, so dass viele Kinder schon lesen können, wenn sie die

Vorschule verlassen“ (Dörfler, 2007, S. 34). Daher wird von immer mehr Eltern der Wunsch geäußert, bereits zweijährige Kinder anzumelden.

Der Besuch der *école maternelle* ist grundsätzlich kostenlos, nur für das Essen muss von den Eltern aufkommen werden. Wie bereits oben erwähnt, sind die Träger dieser Einrichtungen die Gemeinden bzw. das Erziehungsministerium. Das Betreuungspersonal wird im Allgemeinen von Fachkräften, die ein praxisnahes Lehrerhochschulstudium für den Vorschul- und Primarbereich absolviert haben, gestellt. Als Unterstützung werden ihnen Absolventen einer pädagogischen oder heilpädagogischen Ausbildung zur Verfügung gestellt. Weiters werden von der Gemeinde Personen beschäftigt und bezahlt, die den Lehrenden unterstützend unter die Arme greifen sollen.

Allerdings wird an der *école maternelle* kritisiert, dass die Kinder jedes Jahr von einer anderen Lehrperson betreut werden und somit die beständige Bezugsperson für die Kinder nicht gegeben ist. Das französische Vorschulsystem zeichnet sich auch durch einen enorm hohen schulischen Charakter aus, die Arbeit mit den Kindern findet meist in der ganzen Gruppe oder in angeleiteten Projektarbeiten statt. Der Besuch von Vorschuleinrichtungen wird von den Eltern überaus begrüßt, da Untersuchungen belegen, dass der Vorschulbesuch die Wiederholungsrate in der Schule verringert und Vorteile für die weitere Schullaufbahn liefert.

Assistantes maternelles agréées

Tagesmütter tragen meist Sorge für Kinder zwischen 2 ½ Monaten und 3 Jahren. Die ausgebildeten Tagesmütter werden überwiegend von den Gemeinden vermittelt. Sie werden medizinisch untersucht, ihr Haushalt wird begutachtet, überdies werden sie von Facharbeitern für Sozialarbeit befragt. „Tagesmütter arbeiten entweder selbstständig oder für eine Familienkrippe (*crèche familiale*). Sie müssen bei der Sozialversicherung angemeldet sein und erhalten monatlich einen Lohnzettel“ (ebd. S. 35). Die Tagesmutter betreut vorwiegend eines oder mehrere Kinder im eigenen Haushalt. (Vgl. ebd. S. 32 -35)

5.3.1 Programme de l'école maternelle

Die *école maternelle* verfolgt das Ziel, jedem Kind dabei zu helfen autonom zu werden und sich Kenntnisse und Kompetenzen anzueignen, um im Laufe der Vorschulerziehung grundlegende Lernschritte erfolgreich zu absolvieren.

Als Hauptziel der *école maternelle* kann der Erwerb einer differenzierten und reichlich ausgebildeten Sprache gesehen werden.

Weiters baut das Kind in der *école maternelle* Beziehungen zu anderen Kindern und Erwachsenen auf, ebenso bildet es seine motorischen, sensorischen, affektiven und intellektuellen Kapazitäten weiter aus. Auf diese Weise wird das Kind nach und nach zum Schüler und entdeckt so auch die Welt des Schreibens. Die *école maternelle* versucht die Entwicklung der kleinen Kinder zu unterstützen, indem sie deren unterschiedliche Bedürfnisse aufnimmt und darauf entsprechend eingeht. Das Betreuungspersonal bemüht sich das Beziehungsfeld der Kinder zu erweitern und es erlaubt ihnen Spielsituationen zu erleben, Recherchen zu tätigen oder abwechslungsreiche Übungen zu gestalten, die dazu beitragen sollen, die Persönlichkeitsbildung anzureichern und kulturelles Verständnis zu wecken.

In der *école maternelle* wird jedem Kind die Zeit gegeben, die es braucht, um sich einzugewöhnen, zu beobachten, zu imitieren, zu bewerkstelligen, zu suchen oder zu versuchen, jedoch wird darauf geachtet, dass das Kind das Interesse an der Sache nicht verliert oder sich gar langweilt. Das Betreuungspersonal der *école maternelle* will auch den Wunsch des Kindes zu lernen stimulieren und vervielfacht diese Gelegenheiten, um Abwechslung in seine Erfahrungen zu bringen und das kindliche Verständnis anzureichern. Weiters versuchen die Pädagogen das Bedürfnis der Kinder zu agieren, die Lust am Spiel, die kindliche Neugierde sowie auch die natürliche Bereitschaft den Erwachsenen als Vorbild zu sehen zu bestärken, aber auch die Fähigkeit zu vermitteln, Schwierigkeiten zu bestehen oder vorüberziehen zu lassen.

Aktivitäten der *école maternelle* beinhalten den Anspruch immer mehrere Möglichkeiten anzubieten, geführt durch sensorische Erfahrungen und dem Ansporn gänzlicher Sicherheit.

Die Organisation der Zeit nimmt hier besondere Rücksicht auf die Bedürfnisse und den biologischen Rhythmus der Kinder, dies ermöglicht ebenfalls einen

besonders guten Ablauf der Aktivitäten. Das Zeitmanagement orientiert sich besonders an den sehr jungen Kindern, mit zunehmendem Alter wird jedoch die Zeiteinteilung immer rigoroser.

Die Zusammenarbeit mit der Schule stellt einen Garanten für Kontinuität dar, besonders zwischen *école maternelle* und *école élémentaire*, da hier ein Verbindungsglied besteht.

Das Programm der *école maternelle*, das als unverbindlich beschrieben wird, stellt die bedeutenden Bereiche dar, die in den drei Jahren vor Schuleintritt berücksichtigt beziehungsweise bearbeitet werden sollen. Das Programm fixiert das Erlangen der Ziele und Kompetenzen vor dem Eintritt in die *école élémentaire*. Bei der Umsetzung dieses Programms sollen jedoch die Etappen und Entwicklungsrhythmen der Kinder berücksichtigt werden.

Die *école maternelle* spielt eine bedeutsame Rolle in der Prävention und Kennzeichnung von Mängeln oder Problemen. Eine Aufgabe, die vollständig wahrgenommen werden muss, besonders für die spezifischen Probleme der Sprache.

Im Weiteren werden die sechs Bildungsbereiche des französischen Curriculums näher beschrieben und erläutert. Folgende Bildungsbereiche werden hier genannt: Aneignung der Sprache, Vorbereitung auf Schreiben und Lesen, Schüler werden, Bewegungs- und Ausdrucksfähigkeit des Körpers, die Welt entdecken, wahrnehmen, fühlen, sich vorstellen sowie schöpferisch tätig sein. Zum Abschluss eines jeden Bereichs finden sich Ziele, die die Kinder am Ende der *école maternelle* erreicht haben sollten. Daher sollten die Kinder nach Beendigung ihrer Vorschulzeit dazu fähig sein, Texten, die von Erwachsenen vorgelesen werden zuzuhören und sie auch zu verstehen, weiters können sie kurze Texte Erwachsenen diktieren, sie kennen die Buchstaben des Alphabets und können sie auch schreiben, sie sind auch dazu imstande ihren eigenen Namen zu schreiben und andere Wörter abzuschreiben. Im Bereich der Mathematik besitzen die Kinder die Fähigkeiten Gegenstände zu erkennen, benennen, beschreiben aber auch zu vergleichen, einfache Formen wie Kreis, Quadrat oder Dreieck zu zeichnen, das Zählen im Zahlenraum bis mindestens 30 oder das Vergleichen von Mengen. Auch der Bereich „Schüler werden“ liefert einige wichtige Erkenntnisse für das weitere Leben und den Übergang in das

Schulleben. Die Kinder werden auf das Leben in der Gemeinschaft mit all ihren Vor- und Nachteilen gerüstet, die Grundregeln des gemeinschaftlichen Lebens werden ihnen hier vermittelt. Sie sind nach Absolvierung der *école maternelle* dazu fähig sowohl anderen Menschen als auch den Regeln des gemeinsamen Lebens Respekt aufzubringen, andere zu unterstützen aber auch mit ihnen zusammenzuarbeiten, um Hilfe zu bitten, in ihre eigenen Fähigkeiten zu vertrauen, Kontrolle über eigene Gefühle zu haben aber auch selbstständig zu agieren.

Ungeachtet der detaillierten Beschreibungen der einzelnen Bildungsbereiche geht der Französische Bildungsplan weder auf den Begriff der Bildung noch den der Erziehung näher ein. Es geht hier vielmehr um ein effizientes Erreichen diverser Ziele.

Folgende Bildungsbereiche werden im Programme de l'école maternelle genannt:

1. S'approprier le langage
2. Découvrir l'écrit
3. Devenir élève
4. Agir et s'exprimer avec son corps
5. Découvrir le monde
6. Percevoir, sentir, imaginer, créer

(Vgl. Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2008, S. 12 – 16)

In der Gesamtheit kann nun festgestellt werden, dass sich der große Erfolg und der rege Zustrom zur *école maternelle* auf ihre verbindlichen Inhalte zurückführen lässt. Die PädagogInnen arbeiten nach einem verbindlichen und nationalen Bildungsplan, der in allen Institutionen im ganzen Land zeitgleich die einheitlichen Inhalte vermittelt. Diese Tatsache vereinfacht daher auch einen Wohnortwechsel, da nie befürchtet werden muss, dass das Kind den Anschluss in der neuen Einrichtung nicht oder nur schwer findet. (Vgl. Enders, 2010, S. 42)

Die *école maternelle* vereint nun einige Punkte, die sich eine Vielzahl von Eltern und auch Politikern wünschen: ganztägige Betreuung und qualitativ hochwertige Erziehungs- und Bildungsleistung. Jedoch spielt bei der französischen Bildung und Erziehung weniger kindliche Individualität und Kindgemäßheit eine Rolle,

vielmehr geht es hier um die Vorbereitung der Kinder auf ihre bevorstehende Rolle in der Erwachsenengesellschaft, der Erziehung zu einem Gemeinschaftswesen. (Vgl. ebd. S. 45)

5.4 Vorschulerziehung in Schweden

In Schweden hat der Staat entscheidende Funktionen übernommen, die früher von den Familien getragen werden mussten. So befindet sich die Betreuung und Erziehung von Kindern, aber auch die Altenbetreuung im Aufgabenbereich des Staates. In Folge dessen findet man in Schweden bedeutend mehr Betreuungseinrichtungen für Kinder von 0 bis 3 Jahren, aber auch für schulpflichtige Kinder als in anderen EU-Staaten. Daher verfügt Schweden auch über einen sehr hohen Anteil von berufstätigen Müttern mit Kindern im Vorschulalter.

Die öffentliche Betreuung von Kindern kann als bedeutsames gesellschaftspolitisches Anliegen gesehen werden. „Dabei wird großer Wert darauf gelegt, Angebote zur Verfügung zu stellen, welche die Vereinbarkeit von Familie und Beruf fördern und zugleich das Kindeswohl in den Mittelpunkt der Erziehung stellen“ (Dörfler, 2007, S. 38). Jedes Kind von 1 bis 12 Jahren hat einen Rechtsanspruch auf einen ganztägigen Betreuungsplatz, Voraussetzung hierfür ist jedoch die Erwerbstätigkeit oder ein Studium der Eltern.

Die Zuständigkeit für die Kleinkindbetreuung liegt seit 1996 beim Bildungs- und Forschungsministerium, weil man sich dadurch eine Steigerung der pädagogischen und schulischen Perspektiven in den entsprechenden Einrichtungen versprach.

Das Fachpersonal in den jeweiligen Einrichtungen ist qualitativ sehr hoch ausgebildet. Jede Kindergruppe wird von zwei VorschulpädagogInnen und einem/einer KinderpflegerIn betreut, die Gruppengröße für Kinder unter 3 Jahren beträgt 15 Kinder, für jene von 3 Jahren bis zur Schulpflicht ungefähr 20 Kinder pro Gruppe.

Die Zuständigkeit für außerhäusliche Kinderbetreuung liegt in Schweden bei den Ländern und Gemeinden. Für die Bereitstellung, Organisation und Ausgestaltung der Betreuungseinrichtungen sind grundsätzlich die Gemeinden zuständig. Nachdem in Schweden jedes Kind zwischen 1 und 12 Jahren einen Rechtsanspruch auf einen ganztägigen Kinderbetreuungsplatz hat, sind die Gemeinden dazu verpflichtet diesen bereitzustellen. (Vgl. Dörfler, 2007, S. 38 – 39)

Seit 2001 gibt es in Schweden ein gemeinsames Qualifikationssystem für Vorschullehrkräfte, Schullehrkräfte und Freizeitpädagoginnen. Ziel dieser Struktur war es, ein übergeordnetes Ausbildungssystem für, die mit Kindern zwischen einem und 18 Jahren arbeiten, anzubahnen. Die Frühpädagogischen Fachkräfte werden jetzt als LehrerInnen für das junge Alter ausgebildet, „um in Kindertageseinrichtungen mit Kindern von 1 bis 5 Jahren zu arbeiten, in Vorschulklassen mit 6-Jährigen und mit Schullehrkräften und Freizeitpädagoginnen zusammenzuarbeiten, die mit Kindern im Alter von 7 bis 8 Jahren in den ersten zwei Klassen der Pflichtschule arbeiten“ (Oberhuemer/Schreyer, 2010, S. 349). Das Studium zur Kernfachkraft in frühpädagogischen Einrichtungen und Vorschulklassen dauert 3 ½ Jahre, also 7 Semester. Zu Beginn des 4. Semesters sollten sich die Studierenden jedoch für einen Bereich spezialisieren.

Um als Kinderbetreuungsfachkraft bzw. pädagogische AssistentIn arbeiten zu können, benötigt man eine dreijährige berufsqualifizierende Ausbildung auf höherem Sekundarniveau. Nachdem neun Pflichtschuljahre absolviert wurden, wählt der/die SchülerIn einen von 17 Wahlkursen, die zu einer Berufsqualifikation führen. Einer dieser Kurse wird unter dem Titel „Kinderbetreuung und Freizeitstudien“ geführt, Ziel dieses Kurses ist es, die Auszubildenden mit grundlegenden Fähigkeiten und Fertigkeiten auszurüsten, um mit Menschen aller Altersstufen arbeiten zu können. (Vgl. Oberhuemer/Schreyer, 2010, S. 349 – 351)

Als Formen außerfamiliärer Kinderbetreuung können in Schweden folgende genannt werden:

Daghem

Tagesheime gliedern sich in Kleinkindergruppen für Kinder zwischen 0 und 3 Jahren, *siblings-groups* für Kinder von 3 bis 6 Jahren und altersgemischte Gruppen für Kinder von 1 bis 6 Jahren. Sie können in öffentlicher oder privater Hand liegen, wobei der größte Teil der Angebote von kommunalen Trägern angeboten wird. Als private Träger können Elterninitiativen, kirchliche Träger, Unternehmen oder gewerbliche Anbieter genannt werden. Das Fachpersonal in Tagesheimen besteht aus VorschullehrerInnen und Betreuungsbediensteten, die über einen Sekundarschulabschluss verfügen. Die Einrichtungen sind von Montag bis Freitag von 06.30 Uhr bis 18.00 Uhr geöffnet. Den Kindern werden in diesem Zeitabschnitt 2 bis 3 Mahlzeiten angeboten.

Deltidsgrupp

Teilzeitgruppen können Kinder von 4 bis 6 Jahren besuchen, die keine reguläre Tagesbetreuung in Anspruch nehmen, da ihre Eltern nicht oder geringfügig erwerbstätig sind und außerdem kein Studium absolvieren. Auch diese Einrichtungen können von öffentlichen oder privaten Trägern angeboten werden, obwohl hier die öffentlichen Anbieter vorherrschen. Die Betreuung der Kinder beträgt insgesamt 3 Stunden pro Tag, die entweder am Vormittag oder Nachmittag in Anspruch genommen werden können.

Familije daghem

Tageseltern liegen in Schweden im Verantwortungsbereich der Gemeinden, auf Bundesebene fallen sie jedoch in den Zuständigkeitsbereich des Sozialministeriums. Tageseltern betreuen Kinder im Alter von 1 bis 12 Jahren, Anspruch auf einen Betreuungsplatz haben nur Kinder von berufstätigen oder studierenden Eltern. Die Kosten für die Betreuung sind abhängig vom Ausmaß der Betreuungszeit, dem Haushaltseinkommen und der Anzahl der zu betreuenden Kinder.

In Schweden ist die Ausbildung von Tageseltern gesetzlich nicht geregelt, einzig kommunal angestellte Tageseltern müssen Einführungsseminare im Ausmaß von 100 Stunden abschließen. Es gibt jedoch auch einige Tageseltern, die keine

Ausbildung vorweisen können. Diese Unstimmigkeiten zwischen der Ausbildung von Fachpersonal, das in institutionellen Einrichtungen beschäftigt ist und jener der Tageseltern, kann dadurch erklärt werden, dass die Nutzung von Tageseltern eher gering und rückläufig ist.

Tagesmütter/Tagesväter dürfen 3 bis 8 Kinder betreuen, hier werden jedoch die eigenen Kinder mitgerechnet.

Förskola

Die *Förskola* ist die schwedische Vorschule, seit 1998 haben alle 6-jährigen einen Rechtsanspruch auf Vorschulerziehung als Vorbereitung auf die Schule. Seit diesem Zeitpunkt gibt es auch ein einheitliches Curriculum, das vom Staat zur Verfügung gestellt und von den Gemeinden umgesetzt wird.

Die Vorschule kann 15 Stunden pro Woche gratis besucht werden, benötigen die Kinder darüber hinaus Betreuung, so ist dies kostenpflichtig.

Neben der üblichen Vorschule gibt es auch die offene Vorschule (*Öppna förskola*), die in den Zuständigkeitsbereich des Sozialministeriums fällt. Diese Einrichtung ist vor allem für all jene Kinder deren Eltern nicht erwerbstätig sind, daher werden auch keine Elternbeiträge gefordert. Die Unterbringung, das Spielzeug und Personal werden von den Gemeinden zur Verfügung gestellt. Offene Vorschulen sind zwischen 1 und 5 Tagen und im Schnitt 15 Stunden pro Woche geöffnet. Sie „werden vor allem von Kindern mit Migrationshintergrund und von Kindern von arbeitslosen Personen in Anspruch genommen, da die Zugangsvoraussetzungen für eine andere Form der Betreuung an die Erwerbstätigkeit der Eltern geknüpft ist“ (ebd. S. 42). In offenen Vorschulen geht man davon aus, dass die Kinder gemeinsam mit ihren Eltern zugegen sind und Unternehmungen gemeinsam mit dem Betreuungspersonal entschieden werden. (Vgl. Dörfler, 2007, S. 39 – 42)

5.4.1 Curriculum for the pre-school Lpfö 98

Der schwedische Bildungsplan widmet sich in seinem ersten Kapitel den Grundwerten und Aufgaben vorschulischer Einrichtungen.

Als ein Grundwert der *pre-school* wird die Demokratie genannt, daher sollen alle Aufgabenbereiche der *pre-school* in Übereinstimmung mit den demokratischen Grundwerten stehen.

Eine wichtige Aufgabe der Vorschulerziehung ist das Etablieren der Werte, auf welchen die Gesellschaft beruht und den Kindern dabei zu helfen, sich diese Werte anzueignen. Der schwedische Bildungsplan nennt hier als relevante Werte unter anderem die Unantastbarkeit menschlichen Lebens, Freiheit jedes Individuums, die Gleichwertigkeit aller Menschen und Geschlechter, sowie Solidarität mit schwachen und verletzlichen Lebewesen. Das Fundament auf dem diese Werte beruhen beschreibt die Gesinnung, durch die alle vorschulischen Tätigkeiten gekennzeichnet sein sollen. Kinder nehmen ethische Werte und Normen vorrangig über eigene konkrete Erfahrungen auf. Dabei beeinflusst die Einstellung der Erwachsenen das kindliche Verständnis und die Achtung der Rechte und Pflichten, die in einer demokratischen Gesellschaft vorausgesetzt werden. Daher nehmen Erwachsenen hier eine sehr wichtige Vorbildrolle für Kinder ein.

Dem schwedischen Bildungsplan zufolge hat die *pre-school* die Aufgabe die kindliche Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen, und das eigene Leben in der Gesellschaft zu meistern, zu entwickeln und zu berücksichtigen, damit Solidarität und Toleranz bereits in einem frühen Stadium fundiert werden können. In vorschulischen Einrichtungen soll das Mitgefühl und das Einfühlungsvermögen der Kinder, für die Lebenslage anderer, gefördert und gestärkt werden. In Folge dessen sollen Tätigkeiten der Vorschule durch die Sorge um die Gesundheit und Entwicklung eines jeden Individuums gekennzeichnet sein. Kein Kind in einer schwedischen Vorschuleinrichtung soll wegen seinem Geschlecht, ethnischen Zugehörigkeit, seiner Religion, der sexuellen Orientierung eines Familienmitglieds, Behinderung oder anderen herabsetzenden Betrachtungen diskriminiert werden. Tätigkeiten in Vorschuleinrichtungen sollen die Zielsetzungen enthalten, den Sinn für Einfühlungsvermögen und die Sorge um andere beim Kind zu wecken, wie auch Offenheit und Respekt gegenüber Menschen mit anderen Ansichten und Lebensformen. Das Bedürfnis der Kinder zu reflektieren und ihre Gedanken über Fragen des Lebens mit anderen auf verschiedenste Weisen zu teilen, soll besonders unterstützt werden.

Weiters fordert der schwedische Bildungsplan, dass die *pre-school* offen für unterschiedliche Ansichten sein und deren Äußerungen fördern soll. Kinder sollen die Möglichkeit haben, sich ihre eigene Meinung zu bilden und ihre eigene Wahl, angesichts ihrer persönlichen Lebensumstände, zu treffen. Darüber hinaus haben alle Eltern die Gelegenheit ihre Kinder in die *pre-school* zu schicken, in voller Überzeugung, dass ihre Kinder nicht voreingenommen gegenüber bestimmten Ansichten sind.

Alle Angestellten der *pre-school* sollen die Grundwerte, die in diesem Bildungsplan genannt werden, aufrechterhalten und sich eindeutig von Allem, das zu diesen Grundwerten in Widerspruch steht, distanzieren. Eine weitere Aufgabe der *pre-school* besteht im Entgegenwirken traditioneller Geschlechtsbilder und -rollen. Mädchen und Buben sollen die gleichen Möglichkeiten geboten werden, um ihre Fähigkeiten und Interessen zu erkunden und auszugestalten, ohne ihnen durch klischeehafte Geschlechtsrollen Grenzen zu setzen.

Unabhängig davon, wo die vorschulischen Einrichtungen gelegen sind, soll die Arbeit des Personals die Ziele pädagogischer Tätigkeiten erreichen. Die Sorge um das individuelle Wohlbefinden des Kindes, dessen Sicherheit, Entwicklung und Lernen sollen die Arbeit in Kinderbetreuungsstätten beschreiben. Nutzen sollte besonders aus den verschiedenen Gegebenheiten und Bedürfnissen der Kinder gezogen werden. Daraus kann nun geschlossen werden, dass Vorschuleinrichtungen nicht überall auf gleiche Weise ausgerichtet sein können und daher die Ressourcen des vorschulischen Bedarfs nicht gleichmäßig aufgeteilt sind.

Als eine Aufgabe der vorschulischen Einrichtungen nennt der schwedische Bildungsplan die Tatsache, dass sie das Fundament für lebenslanges Lernen bilden sollen. Weiters stellt der Bildungsplan die Ansprüche der Sicherheit, Gemütlichkeit, reichhaltiger Lernerfahrungen und der Unterstützung der Kinder mit fruchtbaren pädagogischen Tätigkeiten.

Im Folgenden setzt sich der Bildungsplan mit der Unterstützung von Familien und Kindern, die mehr Förderung benötigen, auseinander.

Ein bedeutsamer Gesichtspunkt im schwedischen Bildungsplan ist die Auseinandersetzung mit Menschen, die keine schwedischen Staatsbürger sind.

Die hohe Internationalisierung Schwedens verlangt von der Bevölkerung eine erhebliche Kompetenz, um mit den Werten verschiedener Kulturen zu leben und diese zu verstehen. Die Vorschule kann als sozialer und kultureller Treffpunkt gesehen werden, die die Kinder auf ein Leben in einer zunehmend internationalisierten Gesellschaft vorbereitet und sie dazu auch ermutigt. Die *pre-school* versucht auch sicherzustellen, dass Kinder, die von nationalen Minderheiten abstammen, oder einen fremdländischen Hintergrund besitzen, die nötige Hilfestellung erhalten, um eine multikulturelles Zugehörigkeitsgefühl zu entwickeln.

Im Weiteren geht der schwedische Bildungsplan auf den Begriff des Lernens näher ein, so basiert Lernen nicht nur auf der Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern, sondern besonders auch darauf, was Kinder untereinander lernen. Die Kindergruppe sollte grundsätzlich als ein wichtiger und produktiver Bestandteil in der Entwicklung und im Lernen des Kindes angesehen werden. Die Vorschule soll den Kindern die Hilfestellung anbieten, ein positives Bild von sich selbst als lernendes und kreatives Individuum zu entwickeln.

Diese Vorgehensweise erfordert jedoch, dass sowohl unterschiedliche Sprachen und Wissen, als auch verschiedene Arten des Lernens in eine Ausgewogenheit gebracht werden und ein Ganzes bilden. Sprache und Lernen sind untrennbar miteinander verbunden, genauso wie die Sprache und die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit. Daher soll die Vorschulerziehung einen besonderen Schwerpunkt auf die Stimulation der kindlichen Sprachentwicklung und dessen Förderung setzen, aber auch einen Vorteil aus der Neugierde und dem Interesse der Kinder an der geschriebenen Sprache ziehen.

Im Weiteren geht der schwedische Bildungsplan auf die Kreativität und die Umweltbildung der Kinder ein. (Vgl. Skolverket, 2006, S. 3 – 7)

Im zweiten Kapitel beschreibt der schwedische Bildungsplan besonders die Ziele und Richtlinien vorschulischer Erziehung und Bildung.

Die Ziele beschreiben die Ausrichtung der Arbeit in der Vorschule und daher auch die wünschenswerten Qualitätsziele der *pre-school*. Hingegen legen die Richtlinien nicht nur die Zuständigkeiten des Personals fest, sondern auch die Verantwortung des Teams sicherzustellen, dass die Arbeit in der vorschulischen Einrichtung auf die Ziele des Bildungsplans ausgerichtet ist. Der schwedische

Bildungsplan führt 5 Bereiche an, für die die Ziele und Richtlinien eine wichtige Rolle spielen und geht auf jeden detailliert ein.

Folgende Bereiche werden genauer beschrieben:

1. Norms and Values
2. Development and Learning
3. Influence of the child
4. Pre-school and home
5. Co-operation between the pre-school class, the school and the leisure-time centre

(Vgl. Skolverket, 2006, S. 8 – 14)

Abschließend kann nun angemerkt werden, dass der schwedische Bildungsplan Kinder als kompetente, aktive und engagierte Lernende sieht. Die verfassten Ziele sind Ziele, die angestrebt werden, jedoch nicht von allen Kindern erreicht werden müssen, deshalb sind sie auch eher auf einem abstrakten Niveau formuliert. Diese Ziele sollen von allen Mitgliedern der Einrichtungen verfolgt werden, es gibt aber keine gesonderten Strategien diese Ziele praktisch umzusetzen. Dies liegt allerdings im Aufgabenbereich der hochqualifizierten Fachkräfte. (Vgl. Oberhuemer/Schreyer, 2010, S. 342)

6 Österreich im Vergleich mit den behandelten Ländern

Versucht man nun die oben näher beschriebenen Länder mit Österreich zu vergleichen, so lassen sich einige Unterschiede hinsichtlich der Ausbildung des pädagogischen Personals, des Eintrittsalters der Kinder in den Kindergarten oder auch der Ausrichtung der Bildung und Erziehung in den einzelnen Ländern feststellen. Auf diese offensichtlichen Gegensätze wird im Weiteren noch eingegangen.

Jedoch lassen sich zwischen den unterschiedlichen Ländern nicht nur Abweichungen, sondern auch Gemeinsamkeiten feststellen. In allen oben dargestellten Ländern liegt der Fokus der vorschulischen Erziehung und somit auch der Institutionen auf Bildung, Erziehung und Betreuung als Schlüsselkompetenzen. Somit wurde die einstige Aufgabe des Kindergartens, einzig als Bewahranstalt für Kinder zu fungieren, von allen Ländern abgelegt und den neuen Ansprüchen der Gesellschaft angepasst. Daher versuchen auch alle Länder mehr oder weniger erfolgreich die Betreuungszeiten der Einrichtungen mit den Arbeitszeiten der Eltern abzustimmen, um somit die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu gewährleisten. Eine Vorreiterrolle nimmt hier besonders Schweden, gefolgt von Frankreich, ein.

Als eine weitere Gemeinsamkeit der beschriebenen Länder kann das Vorhandensein eines Curriculums für den Elementarbereich genannt werden. Jedoch weisen diese Bildungspläne unterschiedliche Schwerpunkte und auch Gewichtungen der zentralen Begriffe Bildung und Erziehung auf. Jedes Land lässt seine individuellen kulturellen Überzeugungen und Ausrichtungen in das jeweilige Curriculum einfließen.

Im weiteren Verlauf soll nun auf die Differenzen im Bereich der Vorschulerziehung zwischen Österreich und den oben behandelten Ländern näher eingegangen werden.

Ein sehr markanter und auch oftmals von außen kritisierte Bereich ist die Ausbildung österreichischer KindergartenpädagogInnen. Es gibt kaum ein Land in dem die Ausbildung bereits mit 14 Jahren und ohne Hochschulebene absolviert werden kann. Hier stellt sich besonders die Frage, ob die

Auszubildenden mit 14 Jahren einerseits bereits imstande sind, eine entsprechende Berufswahl in diese Richtung zu treffen, andererseits aber auch, ob sie emotional soweit gefestigt sind, um mit 19 Jahren diesen Beruf ausüben und ausfüllen zu können. Frankreich, Schweden und das Vereinte Königreich setzen bereits seit langem auf eine Ausbildung auf Hochschulebene und können daher als Vorbild für die österreichische Ausbildung der PädagogInnen gesehen werden. Während das Vereinte Königreich bereits neue Ausbildungen für Fachkräfte für frühkindliche Bildung und Betreuung ins Leben ruft, wird in Österreich immer noch daran gearbeitet, die Ausbildung der KindergartenpädagogInnen zu reformieren und sowohl die Anerkennung des Berufs als auch die Ausbildung mit denen von Lehrern möglichst gleichzusetzen. Ob und wie dieses neue Ausbildungskonzept aussehen und umgesetzt werden soll, steht jedoch noch nicht fest. Es ließen sich aber Konzepte von Schweden, Frankreich oder des Vereinten Königreichs mit einigen Veränderungen übernehmen, wenn in Österreich die entsprechenden Ressourcen vorhanden sind und zur Verfügung gestellt werden könnten.

Als weitere Abweichungen zwischen den oben beschriebenen Ländern und Österreich können das Eintrittsalter der Kinder in eine kindergartenähnliche Institution und dessen Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz genannt werden. In Österreich gibt es in keinem Alter einen Rechtsanspruch auf einen außerhäuslichen Betreuungsplatz, die Plätze werden nach Verfügbarkeit vergeben, daher bestehen auch große Unterschiede zwischen den neun Bundesländern. Einzig das verpflichtende Kindergartenjahr für fünfjährige Kinder, das als Vorbereitung für den Schulbesuch, vor allem für Migrantenkinder zum Erlernen der deutschen Sprache, dienen soll und ab dem Kindergartenjahr 2010/11 bindend eingeführt wurde, gewährleistet einen sicheren Betreuungsplatz. Um in diesem Bereich Veränderungen vorzunehmen, könnten als Beispiele Frankreich aber auch Schweden dienen. In Schweden haben Kinder bereits ab dem 1. Lebensjahr einen Rechtsanspruch auf einen ganztägigen Betreuungsplatz, jedoch mit der Voraussetzung, dass die Eltern einer Erwerbstätigkeit oder einem Studium nachgehen müssen. Hiermit ist die Vereinbarkeit von Familie und Beruf bestens geregelt. Wer einer Arbeit nachgehen möchte, weiß seine Kinder gut betreut, wer bei den Kindern zuhause

bleibt, kann sie selbst betreuen. Ebenso steht jedem französischen Kind ab dem 3. Lebensjahr ein Betreuungsplatz zu, was wiederum die Kompatibilität von Familie und Beruf vereinfacht. Weiters findet man in Frankreich auch die Besonderheit der *école maternelle*, die die meisten Kinder zwischen 3 und 6 Jahren besuchen. Die *école maternelle* genießt in Frankreich großes Ansehen und hohe Akzeptanz, daher besuchen die meisten Kinder diese Institution, die als Vorbereitung auf die Schule und auch als Reduzierung des Wiederholens in der Schule gesehen wird.

Auch in Deutschland besteht ein Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz ab dem 3. Lebensjahr, jedoch kann hier nicht immer die Verfügbarkeit eines Platzes garantiert werden und es bestehen auch Abweichungen zwischen den einzelnen Bundesländern. Es lässt sich also nicht leugnen, dass Österreich hinsichtlich des Rechtsanspruchs eines Betreuungsplatzes noch einiges zu leisten hat. Hier stellt sich natürlich auch die Frage, woran es liegt, dass die österreichische Betreuungskultur hier noch einiges aufzuholen hat. Sind es die Betreuungsplätze, die noch geschaffen werden müssen oder das Betreuungspersonal, das noch nicht zur Verfügung steht oder aber liegt es an finanziellen Mitteln? Fest steht jedoch, dass an diesem Bereich noch gearbeitet werden muss, um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, und damit ebenfalls die Bereitschaft, Kinder in die Welt zu setzen, sicherzustellen.

Große Unterschiede lassen sich auch bezüglich der Verbindlichkeit der Inhalte der verschiedenartigen Curricula feststellen. Einzig in der französischen *école maternelle* wird nach einem verbindlichen nationalen Bildungsplan unterrichtet, der im ganzen Land zeitgleich die gleichen Inhalte vermittelt. Vorteil dieses nationalen Curriculum ist natürlich die Mobilität innerhalb des Landes, ein Wohnortwechsel stellt keine großen Probleme für die Kinder dar, da in jeder Institution die gleichen Inhalte vermittelt werden. Ob diese Verbindlichkeit jedoch förderlich für die Entwicklung der Persönlichkeit und der Entfaltung der Individualität eines jeden Kindes ist, ist jedoch höchst fraglich. Demgegenüber verfügt Österreich über einen gemeinsamen BildungsRahmenPlan, weiters weist jedes der neun Bundesländer einen eigenen Bildungsplan auf. Alle österreichischen Curricula beinhalten verbindliche Richtlinien, deren praktische Umsetzungen jedoch in der Verantwortlichkeit des pädagogischen Personals

liegen. Diese Tatsache eröffnet den PädagogInnen die Möglichkeiten, auf die Bedürfnisse der Kinder gezielt einzugehen und deren Individualität bestmöglich zu entfalten. Denn es ist nicht von der Hand zu weisen, dass Kinder am Land andere Bedürfnisse als Kinder in der Stadt verspüren. Ebenso geht auch Deutschland mit der Verbindlichkeit der Bildungspläne um, es besteht ein verbindlicher Rahmen, der jedoch von den PädagogInnen gestaltet werden kann und als Orientierung gesehen werden soll. Hinsichtlich der Verbindlichkeit der einzelnen Curricula stellt sich allerdings die Frage, ob es sinnvoll ist, auf die identische und gleichzeitige Umsetzung der Inhalte zu beharren oder den PädagogInnen die Qualifikation und das Gespür, zu wissen was die Kinder benötigen, zuzugestehen.

Vergleicht man die Curricula der verschiedenen Länder untereinander, so kann man zweifelsohne auch Unterschiede in der Anzahl der angeführten Bildungsbereiche feststellen. Blickt man jedoch genauer hin, erkennt man zwar unterschiedliche Bezeichnungen sowie variierende Aufzählungen, doch die Grundthemen sind bei allen Ländern annähernd gleich, einzig die Bezeichnung der einzelnen Bereiche ist anders. Alle oben beschriebenen Länder gehen in ihren Curricula näher auf die Bereiche der Sprache und Kommunikation, der Ethik und Gesellschaft, der Natur und Technik, der Kunst und Kultur, physischer und psychischer Gesundheit sowie der Bewegung ein. In der Bildungsvereinbarung von Nordrhein-Westfalen lassen sich beispielsweise nur 4 Bildungsbereiche finden, die jedoch alle genannten Punkte beinhalten, dagegen findet man im Wiener Bildungsplan 10 und im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan sogar 11 Bereiche. Hier werden die eben genannten Bildungsbereiche sehr gründlich zergliedert und detailliert behandelt. Höchst unterschiedliche sind jedoch auch die Ziele, die in den diversen Curricula gefordert bzw. verfolgt werden. So scheint das wichtigste Ziel des französischen Bildungsplans jenes zu sein, die Kinder auf ihre Rolle in der Erwachsenenwelt vorzubereiten, sie also zu einem Gemeinschaftswesen zu erziehen. Hier wird jedoch vollkommen auf die Individualität der einzelnen Kinder und auch die Kindgemäßheit vergessen, es geht einzig darum die Kinder zu respektvollen Gemeinschaftswesen zu erziehen. Ob es sinnvoll ist, bereits im Vorschulalter mit einer solchen Erziehung zu beginnen ist fraglich, da in diesem

Entwicklungsstadium anderen Bereichen der Vorrang zu geben sei. Es wäre von größerer Bedeutung, auf die oben beschriebenen entwicklungspsychologischen Aspekte näher einzugehen. Anders als in Frankreich haben die Bildungspläne Österreichs als Ziel die Entwicklung der Individualität eines jeden Kindes und auch die individuelle Unterstützung und Betreuung der Kinder. Es geht mehr darum die Kinder zu autonomen Menschen zu erziehen, die somit ihren Platz in der Gesellschaft finden können. Auch die deutschen Curricula verfolgen ähnliche Ziele. Das vereinte Königreich führt in seinem Bildungsplan als Ziel an, einen positiven Beitrag zum Entwicklungs- und Lernerfolg der Kinder zu leisten und ihnen Schlüsselkompetenzen zu vermitteln, die jedoch von jedem Kind anders angenommen und interpretiert werden. Schweden sieht hingegen eine wichtige Zielsetzung in der Vermittlung und Etablierung demokratischer Werte, es ist hier von großer Bedeutung, den Kindern Freiheit des Individuums oder die Gleichheit aller Menschen zu vermitteln.

Ob und wie weit nun Ziele anderer Länder für Österreich sinnvoll, kompatibel oder leicht umsetzbar sind, lässt sich nicht ganz einfach beantworten. Denn um neue Ziele zu formulieren und in die bestehenden Bildungspläne aufzunehmen bedarf es der Überlegung vieler Komponenten sowie der Beobachtung und Reflexion der Umsetzung und Einführung.

Zusammenfassend lässt sich demnach feststellen, dass sich sowohl Österreich als auch alle anderen beschriebenen Länder um eine zeitgemäße Bildung und Erziehung aller Kinder im Vorschulalter bemühen. Es zeigt sich jedoch, dass jedes Land mehr oder weniger andere Mittel und Wege wählt, um dieses Ziel zu erreichen. Damit jedes Land den für sich entsprechenden Rahmen und die dafür geeigneten Mittel für sich herausfinden kann, ist es wichtig, über die Grenzen hinwegzublicken, Konzepte anderer Länder genauer zu betrachten und eventuell Teile hiervon zu übernehmen, aber auch kritisch zu hinterfragen. Man kann nicht immer davon ausgehen, dass beliebige Teile einfach zu übernehmen sind, nur weil sie in einem anderen Land einwandfrei funktionieren.

Blickt man nun konkret auf Österreich, so lässt sich abschließend feststellen, dass es sich auf einem guten Weg befindet, die vorschulische Erziehung und Bildung aller Kinder zeitgemäß und kindgemäß zu gestalten. Es lassen sich

Bemühungen um eine Änderung und Reformierung der Kinderbetreuung im vorschulischen Bereich deutlich erkennen, jedoch stellt sich die Frage, wie lange diese Umstrukturierungen noch dauern werden, bis sich handfeste Veränderungen feststellen lassen.

7 Literaturverzeichnis

ADEN-GROSSMANN, Wilma: Kindergarten. Eine Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik, Weinheim und Basel 2002.

Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer/Magistrat der Stadt Wien/Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.): Bundesländerübergreifender **BildungsRahmenPlan** für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich, Wien 2009.

BARZ, Heiner: Der Waldorfkindergarten. Geistesgeschichtliche Ursprünge und entwicklungspsychologische Begründung seiner Praxis, Weinheim und Basel 1984.

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung, Weinheim und Basel 2006

BECKER-TEXTOR, Ingeborg: Kindergarten, in: Becker-Textor, Ingeborg/Textor, Martin (Hrsg.): Handbuch der Kinder- und Jugendbetreuung, Neuwied, Kriftel, Berlin 1993, S. 47 – 77.

BENNER, Dietrich/BRÜGGEN, Friedhelm: Bildsamkeit/Bildung, in: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim und Basel 2004, S. 174 - 215.

BEHER, Karin: Kindergarten, in: Fried, Lilian/Roux, Susanne (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit, Weinheim und Basel 2006, S. 312 – 323.

Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz Hamburg – Abteilung Kindertagesbetreuung- (Hrsg.): Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen, Hamburg ³2008.

BERK, Laura E. : Entwicklungspsychologie, München ³2005 (aktualisierte Auflage).

BERTRAM, Tony/PASCAL, Christine: The OECD thematic review of early childhood education and care: Background report for the United Kingdom, Online im WWW unter URL: www.oecd.org/document/49/0,3343,en_2649_39263231_1941745_1_1_1_1,00.html (16.08.2010)

BOCK-FAMULLA, Kathrin: Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2008. Transparenz schaffen – Governance stärken, Gütersloh 2008.

BÖHM, Winfried: Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart, München 2004.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.): Österreichischer Hintergrundbericht zur OECD-Länderprüfung „Starting Strong“, Wien 2004.

Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend: Gratiskindergarten und verpflichtender Besuch, Online im WWW unter URL: www.bmwfj.gv.at/FAMILIE/KINDERBETREUUNG/Seiten/Gratiskindergarten.aspx (2.5.2010).

Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hrsg.): Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen. Vertiefende Ausführungen zum „Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan“, Wien 2010

DÖRFLER, Sonja: Kinderbetreuungskulturen in Europa. Ein Vergleich vorschulischer Kinderbetreuung in Österreich, Deutschland, Frankreich und Schweden, Wien 2007.

ENDERS, Angela: Vorschulerziehung, Stuttgart 2010

FRÖBEL, Friedrich: Ausgewählte Schriften. Erster Band Kleine Schriften und Briefe von 1809 – 1851, Stuttgart ³1982.

GEIßLER, Gert: Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg, Hohengehren 2002.

HEBENSTREIT, Sigurd: Friedrich Fröbel. Menschenbild, Kindergartenpädagogik, Spielförderung, Jena 2003.

HELLMICH, Achim: Rudolf Steiner, in: Hellmich, A./Teigler, P. (Hrsg): Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik. Konzeption und aktuelle Praxis, Weinheim und Basel ⁴1999, S. 50 – 57.

KASÜSCHKE, Dagmar/FRÖHLICH-GILDHOFF, Klaus: Frühpädagogik heute. Herausforderungen an Disziplin und Profession, Kronach 2008.

KOGEL, Katrin: Die Ausbildung zur Erzieherin - oder die Frage: Wer die Wahl hat, hat die Qual? (2008), in: Textor, Martin (Hrsg): Kindergartenpädagogik - Online-Handbuch -, Online im WWW unter URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1730.html> (11.08.2010).

MIETZEL, Gerd: Wege in die Entwicklungspsychologie. Kindheit und Jugend, Weinheim ⁴2002.

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche: Programme de l'école maternelle in : Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, Paris 2008, S. 12 – 17.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (Hrsg.): Grundlagen für die Kindertagesbetreuung in Brandenburg. Grundsätze elementarer Bildung Grenzsteine der Entwicklung, Berlin 2006.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten. Pilotphase, Berlin, Düsseldorf, Mannheim 2006.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen. Vorläufige Fassung, 2009

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Bildungsvereinbarung NRW. Fundament stärken und erfolgreich starten, Düsseldorf 2003.

MONTESSORI, Maria: Kinder sind anders. München ²²2005.

OBERHUEMER, Pamela: Bildungsprogrammatik für die Vorschuljahre. Ein internationaler Vergleich, in: Fthenakis, Wassilios (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden, Freiburg im Breisgau ⁵2003, S. 39 – 56.

OBERHUEMER, Pamela/SCHREYER, Inge: Kita-Fachpersonal in Europa. Ausbildungen und Professionsprofile, 2010

OECD (Hrsg.): Starting Strong II. Early childhood education and care, 2006.

OELKERS, Jürgen: Erziehung, in: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim und Basel 2004, S. 303 - 340.

OERTER, Rolf: Kindheit, in: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie, Weinheim, Basel ⁶2008, S. 225 – 270.

Qualifications and Curriculum Authority: Curriculum guidance for the foundation stage, London 2000.

Sächsisches Staatsministerium für Soziales (Hrsg.): Der Sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege, Weimar, Berlin 2007.

SCHÄFER, Claudia: Lernen mit Maria Montessori im Kindergarten, Freiburg im Breisgau 2005.

SCHÄFER, Jürgen: Geschichte der Vorschulerziehung, Frankfurt am Main 1987.

SCHENK-DANZINGER, Lotte: Entwicklungspsychologie. Völlig neu bearbeitet von Karl Rieder, Wien ²2006.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hrsg.): Das Berliner Bildungsprogramm für Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt, Berlin 2004.

Skolverket (Swedish National Agency for Education): Curriculum for the pre-school Lpfö 98, Stockholm 2006.

Statistik Austria: Bildung in Zahlen 2007/08. Schlüsselindikatoren und Analysen, Wien 2009.

Statistik Austria: Kindertagesheimstatistik 2008/09, Wien 2009.

STEENBERG, Ulrich: Montessori-Pädagogik im Kindergarten. Profile für Kitas und Kindergärten, Freiburg im Breisgau 2002.

STEINER, Rudolf: Arbeitsfelder der Anthroposophie. Medizin und Pädagogik Vorträge und Aufsätze, Frankfurt am Main 1985.

VOLLMER, Knut: Das Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte, Freiburg im Breisgau 2005.

Wiener Kindergärten/Stadt Wien (Hrsg.): Bildungsplan, Wien 2006.

WYNEKEN, H.-G.: Die Entwicklung des Kindes und ihre Berücksichtigung in der Waldorf-Pädagogik, in: Hellmich, A./Teigler, P. (Hrsg): Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik. Konzeption und aktuelle Praxis, Weinheim und Basel ⁴1999, S. 173 – 187.

Zusammenfassung

In der vorliegenden Arbeit wird die Funktion des Kindergartens, bzw. gleichzusetzender Einrichtungen, als Institution vorschulischer Bildung und Förderung untersucht. Nachdem die vorschulische Bildung und Erziehung von Kindern einen immer größeren Stellenwert in der heutigen Gesellschaft einnimmt, ist es sinnvoll, diese Einrichtungen und deren Tun näher zu betrachten. Bei der Auseinandersetzung mit vorschulischer Erziehung und Bildung dürfen jedoch entwicklungspsychologische Aspekte, die die Kinder in diesem Alter durchlaufen, nicht vernachlässigt, sondern müssen besonders im Blick behalten werden. Es ist daher von großer Relevanz, die Bildung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren in Bezug auf deren entwicklungspsychologische Dimensionen zu gestalten.

Durch diverse Untersuchungen, wie z.B. der PISA-Studie, wurde vielen Ländern klar, bei der Erziehung und Bildung der Kinder schon vor Schuleintritt anzusetzen. Daher entwickelten viele Länder gemeinsam mit Spezialisten Bildungspläne, die die Arbeit im Vorschulbereich erleichtern und die Entwicklung der Kinder zu kompetenten Individuen anregen bzw. bereichern sollten. Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht der Vergleich österreichischer Vorschulerziehung mit jener von Deutschland, Frankreich, dem Vereinten Königreich Großbritannien und Nordirland sowie Schweden. Die vorschulischen Curricula aller genannten Länder werden vorgestellt, analysiert und Stärken sowie Schwächen thematisiert.

Im Anschluss daran wird besonders auf die Situation in Österreich eingegangen und der Versuch unternommen, gut gelungene Ansätze anderer Länder für Österreich nutzbar zu machen. Hier wird auch die Frage aufgeworfen, ob sich positive Ansätze für Österreich einfach übernehmen lassen oder ob es doch schwerwiegender Änderungen bedarf.

Curriculum Vitae

Name: Daniela Schmidt

Geburtsdatum: 17.9.1982

Geburtsort: Wels, Oberösterreich

Aus- und Weiterbildung:

1988 – 1989 Vorschule, VS Kremsdorf

1989 – 1993 Volksschule Kremsdorf

1993 – 1995 AHS, Schule der Kreuzschwestern Linz

1995 – 2001 Wirtschaftkundliches Realgymnasium, Schule der Kreuzschwestern
Linz

2001 – 2004 Pädagogische Akademie der Diözese Linz

Seit 2004 Pädagogikstudium an der Universität Wien

Berufliche Tätigkeit:

Jänner – Juli 2009 Kooperationslehrerin, PVS, HMK Lacknergasse

seit September 2009 Klassenführende Lehrerin, GTVS Novaragasse