

Bildungshäuser für Kinder von drei bis zehn Jahren

KURZFASSUNG

Die Kooperation von Elementar- und Primarbereich steht seit einigen Jahren wieder relativ weit oben auf der bildungspolitischen Agenda. Die Kontinuität des kindlichen Bildungsprozesses wird politisch eingefordert und durch (in den Ländern teilweise unterschiedlich akzentuierte) strukturelle Maßnahmen abgesichert. Die immer weiter gehende Annäherung in konzeptionell-didaktischen Fragen, die in Deutschland gerade in der letzten Zeit zu konstatieren ist, sollte es den Akteuren vor Ort - in den Tageseinrichtungen für Kinder und den Grundschulen - erleichtern, sich dieser Aufgabe nicht nur aus Pflichtgefühl, sondern auch aus fundierter fachlicher Überzeugung heraus zu widmen.

Die nächsten Schritte über das hinaus, was sich in Richtung einer noch stärkeren Verzahnung von Elementar- und Primarbereich ohnehin entwickelt, werden zurzeit unter dem Stichwort „Bildungshaus von drei bis zehn“ erkundet und diskutiert, angestoßen durch entsprechende Vereinbarungen in den Regierungserklärungen von Baden-Württemberg und Hessen sowie laufende (z.B. in Ulm) bzw. anlaufende (z.B. in Hamburg) Pilotprojekte.

Einer Verschmelzung von Kindergarten und Grundschule stehen unterschiedliche Aufgabenkomplexe und verschiedene strukturelle Zuordnungen der Tageseinrichtungen für Kinder bzw. der Grundschulen entgegen. In Deutschland sind die Tageseinrichtungen für Kinder dem System der Kinder- und Jugendhilfe, die Grundschulen dem Schulsystem zugeordnet. Daraus folgen nicht nur verschiedene Zuständigkeiten, sondern auch unterschiedliche Strukturmerkmale und Aufgabenkomplexe: Für die Kindertageseinrichtungen sind die familienergän-

zende Funktion, Trägervielfalt und -autonomie sowie Konzeptionsvielfalt (mit entsprechendem Wunsch- und Wahlrecht der Eltern) konstitutiv. Sie sind zudem nicht nur Einrichtungen der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern ab drei Jahren, sondern stellen auch ein bedarfsgerechtes Angebot für Kinder unter drei Jahren und für Schulkinder bereit, sind eine der wichtigsten Hilfen zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf und leisten die präventive Arbeit, die immer mehr an Bedeutung gewinnt („Frühwarnsystem“).

Für eine Überführung der Kindergärten in die Grundschulen gibt es auch international kein Vorbild. Die etablierten schulischen Angebote für Kinder ab vier Jahren in den Niederlanden und Irland sowie entsprechende Modellprojekte in einigen Kantonen der Schweiz („Basisstufe“) waren eine Antwort auf die Tatsache, dass es dort vorher im Elementarbereich kein flächendeckendes Bildungsangebot gab. Anders stellt sich die Situation in Ländern wie der Bundesrepublik Deutschland dar, in denen der Elementarbereich bereits ausgebaut ist: Hier geht es nicht um den Neuaufbau eines Angebots, sondern um die Verzahnung zweier existierender Institutionen.

Da Tageseinrichtungen für Kinder zumeist deutlich kleinere Einheiten sind als Grundschulen, wird eine Zusammenarbeit „Eins zu Eins“ die seltene Ausnahme sein. Weil zudem die Einzugsbereiche in der Regel nicht deckungsgleich sind, wird auch die Kooperation mehrerer Tageseinrichtungen mit einer Grundschule nur in bestimmten Sozialräumen die beste Lösung sein. Die nächsten Schritte im Hinblick auf die notwendige engere Verzahnung von Tageseinrichtungen für Kinder und Grundschulen werden vor-

wiegend in Sozialräumen stattfinden, in denen sich mehrere Grundschulen und Tageseinrichtungen gemeinsam als Netzwerk verstehen, das ein Bildungshaus bildet.

Bei der Entwicklung bereichsübergreifender Bildungs- und Erziehungskonzepte ist nicht die Frage, ob sich „die“ Elementarpädagogik oder „die“ Schulpädagogik „durchsetzt“, in Deutschland bewegen sich die beiden Bereiche konzeptionell-didaktisch ohnehin immer weiter aufeinander zu. Die pädagogische Praxis (sowohl zwischen den Bereichen als auch innerhalb der Bereiche) mag unterschiedlich sein; die länderübergreifend (z.B. durch JMK und KMK) formulierten konzeptionellen Grundüberzeugungen sind einander sehr ähnlich.

Als realistische mittelfristige Perspektive zeichnet sich ein integriertes Konzept von Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern bis zu zehn Jahren ab, das auf folgenden gemeinsamen Auffassungen und Zielvorstellungen basiert:

- Bildung beschränkt sich nicht auf die sog. formale Bildung, sondern umfasst ebenso informelle Lern- und Bildungsprozesse. Damit verbunden ist eine Neugewichtung des Verhältnisses von Bildungsorten und Lernwelten. Daraus ergibt sich wiederum eine noch stärkere Betonung der Rolle und Verantwortung der Familie im Bildungsprozess, woraus eine Neubewertung der Kooperation zwischen Familie und Institutionen resultiert.
- Die Diversität der Lebenslagen von Kindern und Familien ist Ausgangspunkt der konzeptionellen Arbeit. In einer „Pädagogik der Vielfalt“ sind (z.B. soziale

und kulturelle) Unterschiede zudem Bildungschancen, keine Hindernisse.

- Damit steht die Auffassung in Verbindung, dass die Bildungsprozesse der Kinder heute in einer multikulturellen Gesellschaft stattfinden und auf ein Leben im Zeichen einer fortschreitenden Globalisierung und die damit verbundenen staatsbürgerlichen Herausforderungen vorbereiten müssen.
- Entwicklungs- und Bildungsprozesse der Kinder verlaufen individuell verschieden. Diesem Faktum kann das Bildungssystem nur durch die Anerkennung individueller Geschwindigkeiten und Verläufe der Entwicklung sowie durch eine individuell abgestimmte Förderung gerecht werden.
- Gemeinsam ist Kindern, dass sie „Akteure ihrer eigenen Entwicklung“ sind und dass sich Sach- und Sozialbezüge im Bildungsprozess nicht trennen lassen.

Darüber hinaus können beide Seiten bei ihrer spezifischen didaktischen Weiterentwicklung von den Erfahrungen der jeweils anderen Institution profitieren:

- Der Primarbereich kann (im Zuge der Absenkung des Schuleintrittsalters) die Erfahrungen des Elementarbereichs mit fünf- und sechsjährigen Kindern wie auch mit der Bildungs- und Erziehungsarbeit in altersgemischten Gruppen aufgreifen und im Zuge der Entwicklung von sozialräumlich orientierten Schulprogrammen und von Ganztagsangeboten sozialpädagogische Bildungs- und Erziehungskonzepte und die Strukturen

der Jugendhilfe besser kennen lernen und in das Schulprogramm integrieren.

- Der Elementarbereich kann Anregungen für die inhaltliche Vielfalt der Bildungsbereiche „Naturwissenschaft“, „Mathematik“ und „Literacy“ erhalten und schulische Konzepte der „reflexiven Koedukation“ auf ihre Übertragbarkeit prüfen.

Beide Bereiche können zudem die Dokumentation von Bildungsprozessen, die Sprachförderung und die Zusammenarbeit mit Eltern als gemeinsame Aufgabe gestalten.

Als erstes Bundesland hat Hessen folgerichtig einen gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren entwickelt; andere Bundesländer sind dem Beispiel gefolgt bzw. auf dem Weg dorthin. Weiterentwicklungen könnten später auch andere Betreuungsformen (z.B. die Tagespflege) wie auch die Bildungs- und Erziehungsarbeit in der Familie einbeziehen. Für bereichsübergreifende Pläne gibt es internationale Vorbilder (z.B. in England, Schottland, Norwegen und Schweden), während andere Staaten (z.B. Dänemark, die Niederlande) bewusst darauf verzichten und der konzeptionellen Arbeit der Fachkräfte vor Ort die Priorität geben.

- Allein die Existenz länderübergreifender Rahmenpapiere zeigt das kontinuierliche Bemühen in Deutschland, sich der politischen und fachlichen Gemeinsamkeiten zu vergewissern. Ein Vergleich mit anderen Ländern mit föderaler Struktur, z.B. der Schweiz oder Kanada, zeigt zudem, dass dort auch die strukturellen Eckdaten (z.B. der Beginn des Elementarbereichs, der Beginn und die Dauer

des Primarbereichs) von Kanton zu Kanton bzw. von Provinz zu Provinz unterschiedlich sind und gemeinsame Planungen und Überlegungen erheblich erschweren, während Deutschland bei aller berechtigten Würdigung der Kompetenz der Länder gerade in Bildungsfragen auch auf die Beibehaltung struktureller Gemeinsamkeiten im Konsenswege setzt.

Ein Blick in andere Länder zeigt keinen „Königsweg“ auf, schon gar keinen einfach übertragbaren. Allein auf EU-Ebene existiert eine verwirrende Vielfalt der Strukturen des Bildungssystems. Jedes Land hat seine Spezifika und unterscheidet sich vielfach bereits von den unmittelbaren Nachbarn deutlich. Drei Grundformen lassen sich unterscheiden:

- Länder wie Schweden oder Dänemark verstehen ihre Tageseinrichtungen als Orte für Kinder aller Altersstufen, als Ganztageseinrichtungen, aber genauso als Bildungsorte mit einem eigenständigen, altersspezifisch ausgeformten Bildungs- und Erziehungsauftrag. Das bedeutet nicht, dass der Verzahnung mit dem Elementarbereich keine Bedeutung zugemessen würde (s. das bereichsübergreifende Curriculum in Schweden).
- Länder wie Frankreich oder Flandern verstehen auch den Elementarbereich traditionell vorrangig als vor-schulische Bildungseinrichtung, mit entsprechenden Konsequenzen, was die (eingeschränkten) Öffnungszeiten, das didaktische Konzept und die Qualifikation des Personals (einschließlich einer Arbeitsteilung zwischen Lehrkräften und Betreu-

ungskräften) angeht. Auch Kanada unterscheidet im Elementarbereich zwischen „Bildungsangeboten“ (halbtags oder ganztags an alternierenden Tagen) und „Betreuungsangeboten“ und gehört zu den Staaten, die zwischen diesen beiden Angebotsformen einen deutlichen Unterschied in Bezug auf die Rahmenbedingungen - insbesondere bei Personal und Finanzierung - machen.

- Irland und die Niederlande haben sich dafür entschieden, auch Angebote für Kinder unter sechs Jahren in Schulen anzusiedeln. Das Beispiel der „Basisschule“ in den Niederlanden zeigt jedoch deutlich, dass auch dort das pädagogische Konzept für jüngere Kinder deutlich anders aussehen muss und dass die Diskussion über dessen „Anschlussfähigkeit“ an das Konzept für spätere Schulklassen auch jetzt, mehr als 20 Jahre nach der Einführung der Basisschule, noch nicht abgeschlossen ist – auch dies ist ein Beispiel für den Erfahrungssatz, dass Strukturfragen allein manche entscheidenden Probleme nicht lösen.

Aktuelle Entwicklungen und Gespräche in Frankreich zeigten die Problematiken auf, die mit der dort gewählten Lösung verbunden sind:

- Qualitativ hochwertige Angebote für Kinder in den ersten Lebensjahren müssen ergänzend aufgebaut werden, Übergangs- und Eingewöhnungsproblematiken für die Kinder entstehen, die in kombinierten Tageseinrichtungen für Kinder nicht in dieser Form auftreten,
- auch die „Ecole maternelle“ muss heute ebenso wie die Grundschule für einen

Teil der Kinder Ganztagsangebote aufbauen und bereithalten.

Es spricht also viel dafür, von der in Deutschland gewählten Lösung und ihren Vorteilen auszugehen, die beiden Bereiche aber strukturell stärker zu verzahnen und sie qualitativ insbesondere im Hinblick auf die Anschlussfähigkeit zwischen Elementar- und Primarbereich und die Entwicklung von Ganztagsangeboten weiterzuentwickeln. Bei der Weiterentwicklung der Angebote für Kinder, der Zusammenarbeit mit Eltern und dem fachlichen Austausch geht es – möglicherweise etwas despektierlich gegenüber dem großen Engagement der Fachkräfte vor Ort formuliert – darum, aus dem Zufall die Regel zu machen. Verbindliche Strukturen müssen Verbindlichkeit und Kontinuität sichern.

Angebote für Kindergartenkinder in Schulen (z.B. „Schnuppertage“ oder die einmalige Teilnahme am Unterricht) werden derzeit höchstens punktuell durchgeführt und zumeist damit begründet, dass die Kinder Orts- und Personenkenntnis erwerben und damit Unsicherheiten und Ängste bereits im Vorfeld abgebaut werden können. Unter dem Aspekt, dass solche Angebote auch individuelle Bildungschancen beinhalten, werden sie bisher kaum betrachtet. Zumindest für bestimmte Kinder wäre eine regelmäßige Teilnahme an Aktivitäten in der Schule eine Herausforderung, an der sie wachsen können. Umgekehrt wäre die Teilnahme an bestimmten Aktivitäten im Kindergarten für manche bereits eingeschulten Kinder eine optimale Förderungsmöglichkeit.

Für viele Kinder und ebenso für ihre Eltern stellt der Übergang vom Kindergarten in die

Grundschule (und ggf. in den Hort) einen mehr oder weniger schwierigen Prozess dar, bei dessen Bewältigung nicht nur die individuelle Ebene von Bedeutung ist, wie die Transitionsforschung ausweist: Ebenso ist zu reflektieren, welche Unterstützungsmöglichkeiten dem Kind auf der interaktionalen und der kontextuellen Ebene gegeben werden können. Es ist jedoch - gerade aus Sicht der Kinder - zu berücksichtigen, dass Übergänge und die damit verbundenen Herausforderungen auch entwicklungsfördernd sein können; Übergänge sind Neuanfang und Anschluss zugleich.

Erheblich mehr Forschung ist notwendig, um die Gelingensbedingungen bzw. die Risikofaktoren für einen gelingenden Übergang und den kindlichen Bildungsprozess

insgesamt genauer zu lokalisieren. Weder ist - abgesehen von einzelnen Erkundungsstudien - bekannt, wie die entscheidenden Akteure, nämlich die Kinder selbst, den Übergang erleben, noch liegt genügend gesichertes Wissen darüber vor, wie Eltern stärker einbezogen werden könnten - schließlich sind sie die einzigen Personen, die das Kind während der gesamten Übergangszeit begleiten. Auch die Frage, welche elementarpädagogischen Konzepte welche Auswirkungen auf die Entwicklung von Kindern haben (können) und mit welchen grundschulpädagogischen Konzepten diese Effekte am besten aufgegriffen und weitergeführt werden können, lässt sich zurzeit weniger auf der Grundlage von Längsschnittstudien diskutieren, sondern höchstens unter Rückgriff auf Plausibilitäten.