

Bernhard Hauptert: Kinderschule „Amalie Struve“

Bernhard Hauptert

Die Kinderschule „Amalie Struve“

**Eine gemeinwesenorientierte, interkulturell ausgerichtete
städtische Kindertageseinrichtung mit integrierter Sprach-
förderung**

Rahmenkonzeption für das Modellprojekt der Stadt Rastatt

Inhaltsverzeichnis

1 VORWORT.....	7
2 EINLEITUNG: PÄDAGOGISCHE UND POLITISCHE VORAUSSETZUNGEN DER KINDERSCHULE.....	20
2.1 ZIELSETZUNG UND AUFBAU DER KONZEPTION.....	20
2.2 PÄDAGOGISCHE VORAUSSETZUNGEN DER KINDERSCHULE.....	31
3 PÄDAGOGISCHE PROGRAMMATIK UND SOZIOLOGISCHE EINBETTUNG DER KINDERSCHULE.....	39
3.1 DIE KINDERSCHULE IN DER STADT-GESELLSCHAFT.....	39
3.2 EXKURS A) INTELLIGENZ.....	53
3.3 INKLUSION – EXKLUSION: SOZIOÖKONOMISCHE VERWERFUNGEN UND KONSEQUENZEN FÜR DIE BILDUNGSSYSTEME.....	55
3.4 ENTWICKLUNG UND LERNEN BEI KLEINKINDERN: ZWÖLF PRINZIPIEN.....	73
4 ZUR ERWEITERUNG DES BILDUNGSBEGRIFFS.....	78
5 PÄDAGOGISCHE GRUNDSÄTZE DER EINRICHTUNG.....	86
5.1 BILDUNGS- UND SPRACH-ORIENTIERUNG: SPRACHE UND SOZIALE HERKUNFT.....	90
5.1.1 SPRACHE: SCHLÜSSEL ZUR WELT.....	95
5.1.2 LITERACY UND BILDUNGSCHANCEN.....	99
5.1.3 PSYCHOMOTORIK UND SPRACHENTWICKLUNG.....	105
5.2 SOZIALPÄDAGOGISCHE-ORIENTIERUNG: KINDGEMÄSSE BILDUNG UND ERZIEHUNG IN ALTERSHOMOGENEN GRUPPEN.....	115
5.4 LEBENSWELT- UND FALL-ORIENTIERUNG: GEMEINWESEN UND FAMILIE.....	121
5.5 EXKURS B) FALLORIENTIERUNG.....	128
5.6 INTERKULTURELLE-ORIENTIERUNG: MEHRHEITS- UND MINDERHEITENKULTUR „PÄDAGOGIK DER VIELFALT“.....	131
5.7 EXKURS C) KULTUR.....	132

6 ZUSAMMENFASSUNG.....	143
6.1 PRIORITÄTEN BEIM ERWERB SPRACHLICH-LITERARISCHER GRUNDBILDUNG IN DER KINDERSCHULE.....	149
6.2 PRIORITÄTEN BEI DER SOZIALPÄDAGOGISCHEN ARBEIT IN DER KINDERSCHULE.....	152
6.3 PRIORITÄTEN BEI DER FALLARBEIT IN DER KINDERSCHULE.....	157
6.4 PRIORITÄTEN BEI DER INTERKULTURELLEN ERZIEHUNG IN DER KINDERSCHULE.....	159
7 GRUNDSÄTZE FÜR DIE REALISIERUNG DER KINDER- SCHULE AUF DEM GELÄNDE CANROBERT.....	161
8 LITERATURVERZEICHNIS.....	171

1 Vorwort

Fragen der Bildung und Erziehung der nachwachsenden Generationen haben zunächst die westdeutsche und dann auch die gesamtdeutsche Gesellschaft bewegt: im Rahmen der Diskussion um den „Bildungsnotstand“ (Picht) in den Jahren nach 1964, nach den rechts-extremen Ausschreitungen in Hoyerswerda und Mölln, nach den Veröffentlichungen der Ergebnisse der PISA-Studien¹ in den Jahren 2001 und 2004 und aktuell in der Diskussion um die sog. Umgestaltung des deutschen Schul- und Universitätssystems, der Installierung neuer Studienabschlüsse (B.A, M.A) und der Möglichkeit der Erhebung von Studiengebühren für Studierende.

Die Studien im Rahmen von PISA, PISA-E und IGLU haben in den vergangenen Jahren zu einer Wiederbelebung der bildungspolitischen Debatte in Deutschland beigetragen, wobei die Ergebnisse von PISA darauf verweisen, dass sich das deutsche Bildungssystem nach wie vor sowohl durch mangelnde Leistungs- als auch durch mangelnde Integrationsfähigkeit auszeichnet. Die Identifikation der Defizite ist allerdings im politischen Raum kontrovers. Die institutionellen, vorschulischen Bildungseinrichtungen sind jedoch als bildungspolitischer Hoffnungsträger in den Blickpunkt der Öffentlichkeit gerückt.

¹ PISA = Programme for International Student Assessment. Studien; PISA-E = Innerdeutscher Leistungsvergleich zwischen den einzelnen Bundesländern. IGLU = Internationale **G**rundschul-**L**ese-**U**ntersuchung.

Wie Micha Brumlik, der Frankfurter Publizist und Pädagoge schreibt, provozieren pädagogische Fragen öffentliche Debatten vorzugsweise dann, wenn im Bereich menschlichen Verhaltens Störungen auftreten, die mit den kurzfristigen Mitteln der Politik, also mit dem Einsatz von Recht und Geld, nicht zu beheben sind. „Spätestens dann greift ein Erinnerungsreflex, macht sich die Einsicht geltend, dass Menschen ein Alter, ihr Leben eine zeitliche Gestalt und die sozialen Räume ihres Zusammenlebens Sinn haben. Wo die kurzfristigen Aufgaben des Tages nicht mehr gelöst werden können, beginnt das Raisonement über die langfristigen Bewusstseinsinhalte der Individuen, entdeckt die Öffentlichkeit das, was einmal Bildung genannt wurde.“²

Wenn wir an der Idee eines humanistischen Menschbildes festhalten und unser Gemeinwesen als demokratisches weiterentwickeln wollen, dann dürfen Fragen der Bildung, der Integration und der Erziehung nicht Expertengremien vorbehalten bleiben, sondern sie betreffen die Verfasstheit des Gemeinwesens als solches und müssen in der Öffentlichkeit diskutiert werden.

Für John Dewey³, den politischen und pädagogischen Philosophen, ist Demokratie keine Theorie oder Praxis, die bloß repräsentativ ausgeübt oder abstrakt erörtert werden sollte, sondern Demokratie beginnt immer im Kleinen, d.h. vor allem in der Erziehung vor Ort. Hier

² Brumlik, M., Gerechtigkeit zwischen den Generationen. Berlin 1995, S. 7.

³ Vgl. Dewey, J., Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Hrsg. u. Nachw. Oelkers, J., Weinheim, Basel, Berlin 2000.

ist es schon ein Widerspruch in sich, wenn wir Demokratie bloß lehren, statt konkret leben wollten. Demokratische Mitbestimmung kann auch nicht warten, bis die Kinder angeblich groß genug geworden sind, sondern muss von vornherein auf allen Altersstufen – den Möglichkeiten der Altersgruppe entsprechend – praktiziert werden. Daraus folgt ein grundsätzlich partizipativer pädagogischer Ansatz, denn wenn die Lernunlust der Kinder vermieden werden soll, muss auch der Unterricht so geändert werden, dass das Lernen der Kinder nicht verhindert wird. Die Pädagogen müssen deshalb den Kindern das „Wort geben“, wie es der französische Pädagoge Célestin Freinet⁴ ausdrückt.

Das Problem der sozialen Integration und der sozial verträglichen Bewältigung der Generationenfolge bleibt von daher eine zentrale Aufgabe des Bildungssystems. Der Einfluss moderner Massenmedien auf die <inhaltliche> Gestaltung der frühkindlichen „Lernumgebungen“ nimmt immer mehr zu und scheint (vorsichtig gesprochen) in vielen Familien die manifesten wie latenten Einwirkungen der Eltern aufzuheben, bisweilen sogar zu ersetzen. Schon Kleinkinder verbringen immer mehr Lebenszeit vor Bildmedien (Computer, Computerspiele, Fernsehen, Handy, Play Stations etc.) und werden damit einer nicht vorbereiteten Lernumgebung ausgesetzt, deren Auswirkungen auf Lernen und kindliche Bewusstseinsprozesse⁵ erst oberflächlich erforscht sind, wobei immer of-

⁴ Vgl. Freinet, E., Erziehung ohne Zwang – Der Weg des Célestin Freinet. Stuttgart 1981.

⁵ Vgl. Gopnik, A. et al., The scientist in the crib. New York 1999.

fensichtlicher wird, dass es sich bei diesen Bild-Medien um die „organisierte Sprachlosigkeit“⁶ handelt, wie dies der Literaturwissenschaftler Peter Zima ausdrückt. Dem Menschen allerdings und noch mehr dem heranwachsenden Kinde, bleibt es auch im Zweitalter der sog. Informations- und Wissensgesellschaft nicht erspart, über Bedeutungen und Bedeutungsalternativen nachzudenken, statt sie im Internet „herunterzuladen“ und letztlich in einem unendlichen Reigen zu wiederholen. Das Internet und vorgefertigte Meinungen können Vorstellungskraft und Kreativität nicht ersetzen, sondern zerstören vielmehr letztere.

Zudem belegen mittlerweile neuere empirische Studien⁷, dass das Spielen von Videospiele keine nützliche Sache ist und „Kindern keineswegs hilft, mit aufgeregten Aggressionen fertig zu werden.“⁸ Wir können zudem empirisch feststellen, dass strukturiertes und intentionales Lernen abnimmt und das „Medienlernen“ in extremer Weise zugenommen hat. Da Lernen immer stattfindet (intendiert und nicht intendiert!) wird der strukturierte Einfluss auf die Lernumgebung immer bedeutsamer.⁹

⁶ Zima, P.V., Wie man gedacht wird. Die Dressierbarkeit des Menschen in der Postmoderne. in: Wertheimer, J., Zima, P.V. (Hrsg.), Strategien der Verdummung: Infantilisierung in der Fun-Gesellschaft. München 2001, S. 22.

⁷ Anderson, C.A., et al. Video games and aggressive thoughts, feelings and behavior in the laboratory and in life. in: Journal of Personality and Social Psychology, 78, 2000, S. 772-790. Vgl. Postman, N., Wir amüsieren uns zu Tode. Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie. Frankfurt/M. 1988.

⁸ Spitzer, M., Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg, Berlin 2003, S. 380.

⁹ Vgl. ebd.

Da heute die kulturelle und pädagogische Übereinstimmung von Schule und Elternhaus weitgehend als nicht mehr gegeben vorausgesetzt werden kann, muss insbesondere auch auf die Grundschule vorbereitet werden, um die (krisenhafte) Übergangssituation vom Kindergarten in die Schule zu „normalisieren“. Dies kann eine **Kinderschule**, die ihren (sozialpädagogischen) Bildungsauftrags in einem demokratischen Gemeinwesen erfüllt, leisten. Dabei gewinnt die sozialpädagogische Dimension von Kindertageseinrichtungen an Bedeutung im Alltag der pädagogischen Arbeit.

Die vorgelegte Rahmenkonzeption wird von der Erkenntnis geleitet, dass angeleitetes Lernen und damit letztendlich die Bildung unserer Kinder im System von Kindergarten und Schule biographisch viel zu spät ansetzt und zudem Kinder aus unteren sozialen Schichten in Bildungs- und Lernprozessen strukturell stark benachteiligt sind und werden. Alle Kinder sollten jedoch in ihrem beginnenden Bildungsprozess¹⁰ optimal gefördert und erzogen werden, um ihnen die vielfältigen Chancen des Lebens zu eröffnen.

Die Stadt Rastatt legt hiermit eine Rahmenkonzeption für das Modellprojekt Kinderschule „Amalie Struve“ vor. Dabei handelt es sich um eine gemeinwesen-

¹⁰ Wir sind uns der Komplexität des Bildungsbegriffs durchaus bewusst und wechseln auch nicht systematisch die Begriffe Bildung und Lernen. Vgl. Schäfer, G. (Hrsg.), Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim, Basel und Berlin 2003, S. 19f.

orientierte, interkulturell ausgerichtete städtische Kindertageseinrichtung mit integrierter Sprachförderung. Die Rahmenkonzeption wird inhaltlich ergänzt durch „Grundsätze für die Realisierung der **Kinderschule**“. Diese Rahmenkonzeption macht sich die Erfahrung anderer, im Ländervergleich besser bewerteter Nationen zunutze, ohne diese - schon mit Rücksicht auf kulturellspezifische Besonderheiten - lediglich zu kopieren.

Zusätzlich motiviert wurde die Erarbeitung der Rahmenkonzeption durch die kommunale Notwendigkeit, eine baulich neue Kindertageseinrichtung – wir haben sie „**Kinderschule**“ genannt – zu erstellen, da eine Neuordnung der Kindertagesstättenstruktur – u.a. auch wegen veränderter demographischer Entwicklungen - der Stadt Rastatt mittelfristig notwendig geworden ist. Nach Beschlüssen des Gemeinderates der Stadt, werden drei Kindertageseinrichtungen aufgelassen, zwei davon werden in der neuen Einrichtung **Kinderschule** „Amalie Struve“ aufgehen. Des Weiteren wird einrichtungsergänzend im Außenbereich der **Kinderschule** eine Kinderkrippe für Kinder vom ersten bis zum vollendeten dritten Lebensjahr errichtet. In speziellen kooperativen und integrativen Maßnahmen (Elternschule, „sozialpädagogische Integration“ etc.) sollen dort Kleinkinder gefördert und deren Eltern sozialpädagogisch begleitet werden.

So besteht die einmalige Möglichkeit, die neue Einrichtung, die auf dem Gelände der ehemaligen Kaserne Canrobert errichtet wird, mit einem neuen pädagogischen

Konzept zu betrauen und gleichzeitig kommunalpolitischen Erfordernissen Genüge zu tun. Initiativen, die in der kommunalen Bildungs- und Sozialpolitik, etwa im Rahmen des Programms „Soziale Stadt“ in der Stadt Rastatt in den vergangenen Jahren initiiert wurden, boten die wissenschaftlich wie professionell einmalige Chance eine Konzeption für ein Modellprojekt zu entwickeln, welches, die Ergebnisse der PISA-Studien aufgreifend, neue Wege in der Bildungs- und Sozialpolitik einer Kommune beschreiten will.

Die Idee der Kinderschule steht in der Tradition der reformpädagogischen Diskussionen, die um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert insbesondere die deutschsprachige pädagogische Debatte bestimmte. So lesen wir in einem Dokument, wie in South-Amana (Iowa) von deutschen Auswanderern um das Jahr 1869 eine Kinderschule errichtet wurde, die als „preschool or day care center“ geführt wurde und „Kinder auf die Schule vorzubereiten hatte, wobei insbesondere dem Sprachunterricht (in englischer Sprache) besonderes gewicht beigegeben wurde.

Mit der vorgelegten Rahmenkonzeption für das Modellprojekt **Kinderschule** „Amalie Struve“ werden sozialräumliche, sozial- und sprachpädagogische sowie interkulturelle Ansätze verknüpft, um eine städtische „Kindertageseinrichtung“ nicht nur baulich, sondern auch inhaltlich pädagogisch neu zu gestalten. Zudem verlangt die Realisierung des Konzepts die enge Verzahnung von Ganztagsgrundschule und ganztägiger **Kinderschule**.

Damit ist das grundlegende Dilemma des bundesdeutschen Bildungssystems angesprochen: Kindergarten und Grundschule gehören unterschiedlichen pädagogischen Systemen an, die von heterogenen politischen und gesellschaftlichen Systemen verwaltet werden. Deutschland - im Unterschied zu den meisten OECD-Ländern - leistet sich zwei unabhängig voneinander existierende Erziehungs- und Bildungssysteme: Die Kinder- und Jugendhilfe in kommunaler Verantwortung und die Schule in staatlicher Länderverantwortung. Zugleich bestehen intern starke professionelle Disharmonien, die sich u.a. im Niveau der Ausbildung der Pädagogen (Universitäten, Hochschulen und/oder Fachschulen), in der Besoldung und in der gegenseitigen professionellen Wertschätzung ausdrücken. Das pädagogische Fachpersonal deutscher Kindertageseinrichtungen gehört zu den am schlechtesten bezahlten PädagogInnen Europas, während die bundesdeutschen LehrerInnen -als Akademiker- ganz oben im europäischen Einkommensvergleich angesiedelt sind.

Die Integration dieser unterschiedlichen pädagogischen Arbeitsbereiche (Elementarerziehung und Grundschulpädagogik) stellt eine Herausforderung aber auch eine Chance für die pädagogischen Professionellen vor Ort dar. Denn letztlich werden – in der deutschen Bildungslandschaft einmalig – bisher quasi „unvereinbare“ pädagogische Tätigkeiten (Früh-, Grundschul-, Sozial- und Sprachpädagogik) in einer Institution zusammengeführt mit dem zentralen Ziel die Bildungsbiographien der Kinder nachhaltig zu verbessern. Die „Verknüpfung“ der beiden pädagogischen Bereiche ist ausschlaggebend, damit die Veränderung und Verbesserung der Lern-, Bildungs- und Erziehungssituation erreicht werden kann.

Das neue der Konzeption drückt sich bereits in der Namenswahl **Kinderschule** „Amalie Struve“, der badischen Literatin, Lehrerin und Frauenrechtlerin, aus. Die Wahl des nicht mehr geläufigen Begriffs „**Kinderschule**“ soll die politische und pädagogische Absicht unterstreichen, dass die neu zu errichtende Einrichtung mit einem explizit „lernorientierten“ Bildungs- Erziehungs- und Förderauftrag betraut wird. Konsequenterweise müssen deshalb die GrundschullehrerInnen enger als bisher üblich in die Arbeit der **Kinderschule** und in die Fortbildung der ErzieherInnen einbezogen werden.

Die Rahmenkonzeption berücksichtigt dabei die spezifischen sozialräumlichen Gegebenheiten des innerstädtischen Einzugsgebiets (Bahnhofstraße, Alte Bahnhofstraße, Industrie, Beinle) der neuen Einrichtung und

will auch den dort lebenden Kindern Gelegenheit für erste Lernerfahrungen bereiten, die Lust auf weitere Schule wecken.

Die Rahmenkonzeption für das Modellprojekt **Kinderschule „Amalie Struve“** wurde von Prof. Dr. Bernhard Hauptert (Katholische Hochschule für Soziale Arbeit, Saarbrücken) erarbeitet und in einer Arbeitsgruppe, die unter Federführung des Oberbürgermeisters der Stadt Rastatt „Grundsätze für die Realisierung der Kinderschule“ formulierte, inhaltlich diskutiert. Diese Arbeitsgruppe gab auch wertvolle inhaltliche und methodische Hinweise, die in die nachfolgende Konzeption aufgenommen wurden. Dafür gebührt den Mitgliedern der Arbeitsgruppe unser herzlicher Dank.

Die nachfolgende Einleitung wurde inhaltlich mit den Mitgliedern der Arbeitsgruppe abgestimmt. Namentlich arbeitete in dieser Arbeitsgruppe - neben Oberbürgermeister Klaus Eckhard Walker und dem Verfasser der Rahmenkonzeption - mit: Herr Jörg Böhmer (FB 9, Stadt Rastatt), Frau Lolita Götter-Kolbus (Leiterin der Kindertagesstätte „Am Leopoldplatz“), Frau Ulla Hartmann (Rektorin der Karlschule), Herr Günter Knapp (Leiter FB 9, Stadt Rastatt) und Frau Gabriele Weinrich (Schulrätin, Staatliches Schulamt Baden-Baden). Zur Erstellung der Rahmenkonzeption wurden des weiteren Gespräche mit Erzieherinnen der Stadt Rastatt geführt. Deren Anregungen und Vorschläge wurden gleichfalls in die vorliegende Konzeption aufgenommen.

Die Stadt Rastatt geht davon aus, dass mit der Vorlage der Rahmenkonzeption für das Modellprojekt **Kinderschule** „Amalie Struve“ und den „Grundsätze für die Realisierung der Kinderschule“ eine deutliche Verbesserung des kommunalen Bildungssystems ebenso erzielt wird, wie die Integration von Migrantenkinder erleichtert und die sprachliche Bildung aller Kinder entscheidend verbessert wird.

Gefordert ist weder „Hilfe zur Selbsthilfe“ noch eine falsch verstandene „Montessori-Pädagogik¹¹“, die zwar das Montessori-Motto „Hilf mir, es selbst zu tun!“ in den Mittelpunkt der Pädagogik stellt, aber vergisst, dass gerade hierzu Anleitung, Förderung und die bewusste Erziehung der Kinder notwendig sind, weil die geforderte Selbsttätigkeit der Unterstützung und Anleitung durch pädagogisch geschultes Personal bedarf.

Zudem - und auch diese Tatsache gerät heute zunehmend aus den Augen - verlangt Montessori eine „geordnete Umgebung für das Kind“, die gerade heute für Kinder immer mehr verloren geht, da angesichts des aktuell festzustellenden Rückgangs (familiärer) Primärsozialisation, und grundlegender Veränderungen im Binnensystem familiärer Rollenstrukturen, kindliche Orientierungsschemata nicht mehr vorhanden sind, bzw. abhanden zu kommen drohen. Von daher wird ausglei-

¹¹ Vgl. Montessori, M., Erziehung zum Menschen. München 1977.

chendes pädagogisches Handeln in Kindertageseinrichtungen¹² immer nötiger.

Wie uns bereits die klassische Pädagogik¹³ lehrt, meint „Akzeptieren“ des Kindes alles andere als „Gewähren lassen“: dem Kind werden Schwierigkeiten bereitet durch (pädagogische) Anforderungen. „Akzeptieren“ im richtig verstandenen Sinn heißt: die Würde des Kindes dadurch zu achten, dass man Erwartungen formuliert und ihm Aufgaben zumutet. Damit entsteht - pädagogisch gesprochen - ein Zukunftsbezug! Die Fähigkeit, spätere Ereignisse sich vorstellen zu können und das jetzige Handeln daran zu orientieren, ist, das zeigt die Sozialisationsforschung¹⁴, eine wichtige Bedingung für Lernfähigkeit.

Erst der „Entwurf“ (J.P. Sartre), die „Utopie“ (E. Bloch), als dem „Vorstellen einer künftig möglichen Wirklichkeit, nicht die Zufriedenheit mit dem, der ich gegenwärtig bin, sondern die Herausforderung durch den Entwurf dessen, der ich sein könnte, bringt eine Bildungsbewegung hervor, ist die Bedingung dafür, dass Bildsamkeit“¹⁵ als Möglichkeit zur Wirklichkeit wird.

¹² Vgl. Braun, U., Overmann, J., Gülerüç, L., Sprachförderung in Recklinghausen - ein Konzept, viele Bausteine. in: Kita aktuell. NRW, Nr. 1/2004, S. 13-17.

¹³ Vgl. Pestalozzi, J.H., Die Erziehung des Menschen. München 1970.

¹⁴ Lesenswert für diesen Zusammenhang: Jegge, J., Dummheit ist lernbar. Bern 1976.

¹⁵ Mollenhauer, K., Vergessene Zusammenhänge: Über Kultur und Erziehung. München 1983, S. 102. Vgl. auch: Mollenhauer, K., Uhlendorff, U., Sozialpädagogische Diagnosen. Über Jugendliche in schwierigen Lebenslagen. Weinheim und München 1995.

Rastatt, im April 2005

Prof. Dr. Bernhard Hauptert
Katholische Hochschule
für Soziale Arbeit, Saarbrücken

Klaus-Eckhard Walker
Oberbürgermeister
der Stadt Rastatt

2 Einleitung: Pädagogische und politische Voraussetzungen der Kinderschule

2.1 Zielsetzung und Aufbau der Konzeption

Zielsetzung

Die nachfolgende Rahmenkonzeption bietet sowohl eine professionell praktische als auch eine theoretische Basis für Planung, professionelle und curriculare Gestaltung der städtischen **Kinderschule „Amalie Struve“**, die auf dem Gelände der ehemaligen französischen Kaserne Canrobert in Rastatt errichtet wird. Bei dieser Einrichtung handelt es sich um eine neu konzipierte Kindertageseinrichtung, die

- a) neben einer konsequenten Gemeinwesenorientierung,
- b) einer gezielten Sprachförderung, sowohl von muttersprachlichen Kindern als auch von zweitsprachlichen Kindern,
- c) einer interkulturellen (multikulturellen) sozialpädagogischen Ausrichtung,
- d) mit einem explizit „lernorientierten“ Bildungs-, Erziehungs- und Förderauftrag zur Vorbereitung auf die Grundschule betraut wird.

„Das Bild vom Kind, das sich aktiv seine Umwelt aneignet“¹⁶ setzt eine entsprechende gestaltete und vorbereitete Umgebung und zudem einen gesellschaftlichen Rahmen voraus, der Kindern diese Aneignungsprozesse überhaupt erst ermöglicht. So ist die „Selbst-Bildung“ des Kindes an mindestens zwei Bedingungen gebunden: An einen sozial-räumlich konkreten Ort, der die frühkindliche „Welterfassung“ nicht nur ermöglicht, sondern fördert, stützt und mannigfaltig anregt und zum anderen an konkrete Personen, die diesen „Selbst-Bildungsprozess“ begleitend motivieren und ggf. korrigieren. Diese konkreten Personen können die Eltern sein, aber auch professionelle Pädagogen, die familienergänzend tätig werden.

Ein pädagogisches Verständnis von der „Selbst-Bildung“ des Kindes impliziert, dass Kindern die Möglichkeit der Partizipation an solchen Prozessen überhaupt erst ermöglicht wird. Ihnen müssen also Strukturen gelingenden Lebens präsentiert und vorgelebt werden, die es ihnen grundsätzlich ermöglichen strukturellen Optimismus zu entfalten.

Die Bundesrepublik Deutschland leidet, wie die PISA-Studien¹⁷ und der jüngst vorgelegte OECD-Bericht¹⁸

¹⁶ Schäfer, G. (Hrsg.), Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim, Basel und Berlin 2003, S. 27.

¹⁷ Vgl. Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Vergleich. Opladen 2001.

¹⁸ OECD (Hrsg.), Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. Berlin 2004.

bescheinigen, unter einem auch sozialpädagogisch offensichtlichen Nachholbedarf in Sachen „Kinderbetreuung“. Zwar lobt der OECD-Bericht ausdrücklich die vorbildliche Situation in den sog. neuen Bundesländern: Diese verfügten bei der Betreuung von Vorschulkindern „über eines der am besten ausgebauten Systeme auf der Welt“, so ein Ergebnis der Studie. Ostdeutschland wird beim Versorgungsumfang mit Kinderkrippen, Kindergärten und Schulhorten nur noch von einigen skandinavischen Ländern übertroffen.

Die Diskrepanz zwischen neuen und alten Bundesländern ist jedoch nach wie vor sehr groß. „Dasselbe galt für die „Betreuung“ von Schulkindern: im Westen gab es Plätze für etwa 6 % der Kinder, im Osten für alle Kinder, für die Bedarf bestand. Kurz, die Versorgungssituation im Westen war eine der schlechtesten in ganz Westeuropa, während sich eine ähnlich gute Versorgung wie im Osten nur noch in den skandinavischen Ländern fand.“¹⁹ Während die Versorgungsrate mit Krippenplätzen in den alten Bundesländern 2,7 % beträgt, liegt sie in den neuen Bundesländern bei knapp 37 %. Bei Hortplätzen für Kinder zwischen sechs und zehn Jahren beträgt der Versorgungsgrad im Westen der BRD rund 6,4 %, im Osten dagegen 67,6 %.²⁰

Innovative und nachhaltige Bildungsinitiativen sind um so mehr gefordert, als durch die gravierenden gesell-

¹⁹ ebd., S. 32.

²⁰ ebd., S. 33.

schaftlichen Veränderungen der vergangenen Jahrzehnte die traditionellen frühkindlichen Lern- und Bildungsorte (Familie, Nachbarschaft, Jugendarbeit etc.) zunehmend an Bedeutung verlieren und zugleich eine gemeinsame Werteerziehung immer mehr an ihre (gesellschaftlichen und familiären) Grenzen stößt. Dies insbesondere auch deswegen, weil die Kinder mittlerweile aus ethnisch, kulturell und religiös unterschiedlichen Milieus stammen, deren Werteorientierung nicht a priori mit der Werteorientierung bundesrepublikanischer Mittelschichten übereinstimmt.

Die konstatierten Schief lagen im Bildungssystem (z.B. Ausgrenzungen bestimmter sozialer Gruppen, Ignorierung der Kulturproblematik, Gewaltthematik) bedürfen der politischen Anstrengung, um die Zukunft des Gemeinwesens zu sichern und den Kindern eine lebens- und liebenswerte Stadt zu hinterlassen. Tiefgreifende gesellschaftliche Transformationsprozesse haben die „Selbst-Bildungsorte“ der Kinder systematisch reduziert und multimedial transformiert. Von daher gewinnt die systematische pädagogische und sozialpädagogische Arbeit immer mehr Gewicht in frühkindlichen Bildungsprozessen. Frühkindliche Bildung verlangt von daher vermehrt solche gesellschaftlichen und/oder gemeinschaftlichen „Maßnahmen“, die grundsätzlich „Selbst-Bildung“ für alle Kinder (unabhängig von sozialer und kultureller Herkunft etc.) ermöglicht. Das meint letztlich die Konzeption der sozialpädagogischen Dimension frühkindlicher Bildung.

Da wir mittlerweile hinreichend sicher wissen, dass die Qualität des späteren Schulbesuchs, aber auch gelungene soziale Integration, maßgeblich auf den Besuch eines Kindergartens zurückzuführen ist, hat Bildungspolitik im Kindergartenalter anzusetzen, um Chancengerechtigkeit im frühen Kindesalter zu ermöglichen. Die neue Betonung der Rolle des Bildungsprozesse in Kindertageseinrichtungen und die Forderung einer engeren Zusammenarbeit mit der Schule wirft kritische Fragen zu der Beziehung zwischen frühkindlichen Bildungseinrichtungen und der Pflichtschule auf. Hier ist die sorgfältige Entwicklung eines eigenständigen Curriculums (in sozialpädagogischer Perspektive) gefordert, welches die frühkindlichen Belange aufnimmt. Inhalte und Methoden der Grundschule werden nicht übernommen, da diese sich nachteilig auf den Lernprozess kleinerer Kinder auswirken können. Frühe Kindheit wird somit nicht als Vorbereitung auf die nächste Bildungsstufe verstanden, sondern als ein eigenständiger Lebensabschnitt dessen Bildungsbelange zu gestalten sind. Dabei muss die Zusammenarbeit mit der Grundschule den besonderen Charakter frühkindlicher Praxis bewahren und die Kinderschule darf ihren sozialpädagogischen Charakter nicht aufgeben.²¹

Auch ist die „Annahme, die Kinder des elektronischen Zeitalters würden die Regeln des zivilen Zusammenlebens per Mausclick lernen“²² absurd, denn die Annahme, dass das gespeicherte Wissen (Computer)

²¹ Vgl. Oberhuemer, P., Controversies, chances and challenges: reflections on the quality debate. in: Early Years, 24 (1) 2004, S. 9-21.

²² Peter Schneider, zit. n. Blätter der Wohlfahrtspflege, 6/2003, S. 201.

das angeeignete Wissen (Lernen) ersetzen kann unterliegt einem bildungspolitisch und entwicklungspsychologisch gefährlichen Trugschluss, da die Sprachentwicklung eines Kindes unmittelbar mit der „Entwicklung der Wahrnehmung, der Motorik, des Denkens und des sozial-emotionalen Erlebnisbereiches verbunden ist.“²³

„Amalie Struve“

Die städtische **Kinderschule** trägt den Namen der badischen Literatin, Lehrerin und Frauenrechtlerin „Amalie Struve“ Düsar²⁴ (1824-1862). Diese beteiligte sich, zusammen mit ihrem Ehemann, dem badischen Freiheitskämpfer Gustav Struve, an den badischen Revolutionsbewegungen und -kriegen der Jahre 1848 und 1849. „Amalie Struve“ war sich der Notwendigkeit bewusst, dass zur freiheitlichen Grundordnung und zur korporativen Identität der Gesellschaft eine soziale Dimension gehört, die einen Ausgleich zwischen den unterschiedlichen Schichten der Bevölkerung bewirkt. Schon früh trat „Amalie Struve“ deshalb für die Gleichstellung der Geschlechter und die Integration unterschiedlicher religiöser Traditionen ein. Im amerikanischen Exil gründete sie im Jahre 1850 in New York eine deutsche Schule, um

²³ Neumann, S., Ganzheitliche Sprachförderung. Ein Praxisbuch für Kindergarten, Schule und Frühförderung. Weinheim 2001, S. 9.

²⁴ Vgl. Blos, A., „Amalie Struve“ Die Frauen der deutschen Revolution von 1848. Zehn Lebensbilder. Dresden 1928. Struve, A., Erinnerungen aus den badischen Freiheitskämpfen. Hamburg 1850.

den eingewanderten deutschsprachigen Kindern bessere Startchancen in ihrer zukünftigen Heimat zu ermöglichen.

Grundtatsachen

Die Rahmenkonzeption für das Modellprojekt **Kinderschule „Amalie Struve“** (gemeinwesenorientierte, interkulturell ausgerichtete städtische Kindertageseinrichtung mit integrierter Sprachförderung) berücksichtigt die spezifischen sozialräumlichen, soziologischen und (sozial-) pädagogischen Gegebenheiten des innerstädtischen Einzugsgebiets²⁵ (Bahnhofstraße, Alte Bahnhofstraße, Industrie, Beinle) der neuen Einrichtung. Bei vorliegender Konzeption wird von drei soziologischen Grundtatsachen ausgegangen:

1. Das Herkunftsmilieu der Kinder kann generell als sozial benachteiligt und als ethnisch, kulturell und religiös heterogen beschrieben werden. Dies erfordert sowohl einen interkulturellen als auch einen auf soziale Gleichstellung bedachten sozialpädagogischen Ansatz.
2. Die neue Einrichtung ist eine Institution der „Bildung“ und der „Sozialisierung“. Eine sich an professionellen Prinzipien orientierende Pädagogik muss der Tatsache der sozialen, kulturellen

²⁵ Vgl. Bedarfsplan „Kindertagesstätten“ der Stadt Rastatt (Stand 07/2004).

und „linguistischen“ Deprivation²⁶ Rechnung tragen und ihre professionelle Praxis so gestalten, dass diese Deprivation pädagogisch zu bearbeiten und ein erfolgreicher Übergang zur Grundschule für alle Kinder gewährleistet wird. Nur so kann eine erfolgreiche Bildungsbiographie garantiert werden.

3. Die angeführten soziologischen Bedingungen erfordern eine spezielle sozial-, und sprachpädagogische Orientierung und damit besonders qualifiziertes professionelles Personal.

Professionalität

Es wird davon ausgegangen, dass die Professionellen²⁷ in Kindertageseinrichtungen ihre Arbeit an folgenden professionellen bedeutsamen Überlegungen ausrichten: Einmal an der entwicklungspsychologisch bedingten Tatsache, dass Betreuung und Erziehung von Kleinkindern und Kindern sich an der jeweiligen Altersstufe und dem damit verbundenen „Entwicklungs-

²⁶ Deprivation = soziale Benachteiligung. Vgl. Bernstein, B., Der Unfug mit der „kompensatorischen“ Erziehung. in: Bernstein, B., et al., Lernen und soziale Struktur. Amsterdam 1971, S. 36.

²⁷ Profession wird hier im wissenschaftlichen Sinn verstanden. Angehörige von Professionen (Professionelle) zeichnen sich u.a. aus durch: 1. Habitus (Verkörperung), 2. Ethos (Einstellung), 3. spezialisiertes berufliches Wissen, 4. Orientierung an höhersymbolischen Sinnwelten (z.B. Menschenrechte) und sogenannten Grundwerten (Leben, Recht etc.) und 5. durch ein humanistisches Menschenbild.

stand“ bzw. dem „Entwicklungsbedarf“ auszurichten hat. Dabei sind die je individuellen Eigenarten der Kinder in der pädagogischen Arbeit zu berücksichtigen und besonders zu gewichten.

In der „Pädagogik des Kindergartens“ sind zweitens die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse (Einwanderung, Veränderung der Familienstrukturen etc.) der vergangenen Jahrzehnte zu berücksichtigen. Dies verlangt nunmehr danach, auch die neuen religiösen, kulturellen und ethnischen Differenzierungen in der Pädagogik zu beachten.

Die beiden skizzierten Tatsachen werden drittens durch die sozio-kulturelle (Ungleichheit, soziale Benachteiligung, Sprachproblematik etc.) Dimension gerahmt. Die beschriebenen Zielsetzungen fordern den Professionellen also ein umfassenderes entwicklungspsychologisches und pädagogisches Wissen (Sozialisations-²⁸⁾theorie) über Kinder der jeweiligen Altersstufen ab:

- Die Fachkräfte müssen die typischen Entwicklungsverläufe und -phasen bei (Klein-) Kindern kennen und dementsprechende Erziehungsstrategien und Bildungsinhalte auswählen.
- Es wird von ihnen erwartet, dass sie jedes Kind als einzigartiges Individuum wahrnehmen, das

²⁸ Vgl. Bernstein, B., Studien zur sprachlichen Sozialisation. Düsseldorf 1972. Erikson, E., Identität und Lebenszyklus. Frankfurt/M. 1980. Garz, D., Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. Opladen 1989.

sich in seiner Persönlichkeits-, Sprach-, kognitiven, motorischen und sozialen Entwicklung von den anderen Kindern in der Gruppe unterscheidet.

- Die Realisierung dieses Konzepts erfordert von den Professionellen die Bereitschaft sich intensiv im interkulturellen und sprachpädagogischen Bereich fort- und weiterzubilden.

Curriculum

Curriculare und didaktische Ausführungen werden in diesem Text nicht en détail formuliert, um den Professionellen später die Möglichkeit zu geben, eigenen Schwerpunktsetzungen vorzunehmen. Das endgültige Curriculum²⁹ der **Kinderschule „Amalie Struve“** soll dann von den beteiligten Pädagoginnen (Kinderschule und Karlschule) gemeinsam entwickelt werden. Bei diesem Schritt scheint es ratsam, fachlichen akademischen Rat hinzuzuziehen.

Gleichwohl werden mit diesem Text pädagogisch-didaktische und curriculare Weichenstellungen getroffen, wodurch die spätere pädagogische Arbeit strukturiert werden soll. Dabei wird sowohl davon ausgegangen,

²⁹ Für Detailplanungen wird auf den „Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung“ verwiesen, der konkret auf die entsprechenden Fragen eingeht. Eine Arbeitsgruppe entwickelt zur Zeit ein Rahmencurriculum für die Kinderschule Amalie Struve, welches zu gegebener Zeit der Öffentlichkeit vorgelegt wird.

dass Frühpädagogik nicht nur eigenständige erzieherische Aufgaben wahrzunehmen hat, als auch, dass Kindertagesstätten eine Bildungsaufgabe zu erfüllen haben, die weit über Betreuungsleistungen und „Elementarpädagogik“ hinausgehen.

Aufbau

Es erscheint zunächst notwendig in einem ersten Teil soziologische und pädagogische Grundsätze einer die aktuellen Entwicklungen reflektierenden „Elementarpädagogik“ zu skizzieren und damit die pädagogische Programmatik einzubetten. In einem zweiten Teil wird dann ein revidierter Bildungsbegriff präsentiert, um in einem dritten Abschnitt die diskutierten Grundsätze praktisch-professionell zu wenden, und die professionelle Perspektive der Einrichtung zu bestimmen. Dabei müssen notwendigerweise auch „alte Zöpfe“ als liebgewordene „Gewohnheiten“ der bisherigen Pädagogik befragt und unter Umständen verändert werden. In einem abschließenden Teil werden dann Grundsätze für die Realisierung der **Kinderschule „Amalie Struve“** formuliert.

2.2 Pädagogische Voraussetzungen der Kinderschule

Kinderschule

Die Wahl des zunächst im deutschen Sprachgebrauch nicht mehr geläufigen Begriffs "**Kinderschule**" soll die politische und pädagogische Absicht unterstreichen, dass die neu zu errichtende Einrichtung mit einem explizit „lernorientierten“ Bildungs- Erziehungs- und Förderauftrag betraut wird. Dieser betrifft die Bereiche des grundlegenden Schriftspracherwerbs (Verständnis für Lesen, Schreiben), der Zahlen (Vorstellung von Zahlen), der Kultur und Interkultur (Erzählungen, Mythen, Poesie etc.), der Heimatgeschichte (Deutschland, Ausreiseländer) und der Natur (Fauna, Flora). Neben der gezielten Förderung der Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung, sowie der Stärkung der sozialräumlichen Identität der Kinder, wird mit dem lernorientierten "Bildungs- Erziehungs- und Förderauftrag" das Ziel verbunden, die Kinder im Laufe des Besuchs der **Kinderschule** zur Grundschulreife zu führen und eine erfolgreiche Bildungsbiographie einzuleiten.

Reformpädagogik und Kinderschule

Das Konzept einer **Kinderschule** orientiert sich u.a. an reformpädagogischen Ansätzen wie sie beispielsweise von John Dewey (1859-1952)³⁰ in den USA oder auch von Célestin Freinet (1896-1966)³¹ in Frankreich entwickelt wurden. Hartmut von Hentig³² realisierte in dieser Tradition die „Bielefelder Laborschule“.

In den klassischen reformpädagogischen³³ Entwürfen (Paul Geheeb, Kurt Hahn, Peter Petersen, Rudolf Steiner etc.) ist das schulische (und vorschulische) Lernen nicht vom Leben entkoppelt, sondern Schule wird als lebensweltlicher Erfahrungsraum des Kindes begriffen. Dabei wird davon ausgegangen, dass es nicht genügt, dass das Kind den Lernstoff in sich hineinfrisst, den man ihm mehr oder weniger spannend serviert: es muss selbst handeln, selbst schöpferisch sein. Und es muss vor allem in einer angemessenen und kindgemäßen Umgebung leben können. Bildung sollte also letztlich die Idee des „guten“ und des „gelingenden“ Lebens realisieren helfen.

Der Beginn der Kindergartenpädagogik durch Friedrich Fröbels (1782-1852) „Konzeption einer Pädagogik

³⁰ Bohnsack, F., Erziehung zur Demokratie: John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule. Ravensburg 1976.

³¹ Vgl. Freinet, C., Die moderne französische Schule. Paderborn 1979. Hering, J., Hövel, W., (Hrsg.), Immer noch der Zeit voraus. Bremen 1996.

³² Vgl. Hentig, Hartmut v., Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. München, Wien 1993.

³³ Reformpädagogik = Praktische und programmatische Bemühungen in den USA und in Deutschland zwischen den Jahren 1880 und 1933, das Erziehungssystem (kindgemäß und kindgerecht) zu verändern.

der frühen Kindheit“³⁴, die er bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts entwickelte, kann als Vorläufer der Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts verstanden werden. Fröbels Pädagogik war eine unmittelbare Reaktion auf Missstände in den Familien, insbesondere Verwahrlosungstendenzen in der Kindererziehung.

Bereits im Jahre 1840 gründete Fröbel deshalb den ersten Kindergarten. Er beabsichtigte, die frühkindliche Entwicklung im Elternhaus ergänzend zu unterstützen und insbesondere auf das Bildungsbedürfnis des Kindes zu antworten. Der Pädagoge Fröbel, der sich u.a. an J.J. Rousseau und J.H. Pestalozzi orientierte - Fröbel besuchte Pestalozzi in Yverdon - reagierte damit auf die gravierenden sozialen und gesellschaftlichen Veränderungen (insbesondere Umbrüche im Bereich der Familienorganisation³⁵ im urbanen und suburbanen Bereich) zu Beginn des 19. Jahrhunderts und die daraus resultierenden Konsequenzen für die Pädagogik.

Diese Transformationsprozesse, die später unter der Überschrift "Die Soziale Frage des 19. Jahrhunderts" in die Geschichtsbücher eingehen sollten, waren bereits in der Frühphase dieses 19. Jahrhunderts in ihren Auswirkungen im gesamten europäischen (und auch im us-amerikanischen) Raum spür- und erlebbar und forderten die aufmerksamen Pädagogen zu schlüssigen Antworten auf.

³⁴ Vgl. Flitner, A. (Hg.), Das Kinderspiel. München 1973.

³⁵ Vgl. Peukert, R., Familienformen im sozialen Wandel. Opladen 1991. Sieder, R., Sozialgeschichte der Familie. Frankfurt/M. 1987.

Sozialisationsdefizite

Vergleichbar wie in der klassischen Reformpädagogik muss eine aktuelle Kindergartenpädagogik auf die Veränderung des 20. und 21. Jahrhunderts reagieren und die traditionellen pädagogischen Ansätze entsprechend ändern und anpassen³⁶. So wie für Fröbel Pflege und Spiel im Vordergrund der Pädagogik standen (als wesentliche Anteile, die in den damaligen Elternhäusern nicht berücksichtigt wurden, da Kinder bereits früh für industriellen Arbeitsprozesse verpflichtet wurden und kindgemäßes Leben gesellschaftlich nicht toleriert wurde), so muss heutige Kindergartenpädagogik die Defizite aktueller familialer Sozialisation systematisch bearbeiten und auszugleichen suchen:

- Ungenügende Entwicklung sensorischer und motorischer Fertigkeiten (z.B.: Gehen, Spielen, Muskelbildung).
- Mangelhafte Entwicklung kognitiver Kompetenzen (z.B.: Sprechen, Singen, Denken, Rechnen).
- Die mangelhafte Beherrschung von Mutter- und Zweitsprachen.
- Soziale Kompetenzen (z.B.: Umgang mit anderen, soziales Spiel) sind häufig defizitär entwickelt.

³⁶ Vgl. Fend, H., Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert. Frankfurt/M. 1988.

- Basales Kulturwissen (z.B.: Religion, Mythen, Märchen, Natur) ist häufig unbekannt.
- Damit einher geht ein Mangel an grundlegender Werteerziehung (Werte des Humanismus, demokratische Werteorientierung, Toleranz).

Da zudem die kulturelle und pädagogische Übereinstimmung von Schule und Elternhaus weitgehend als nicht mehr gegeben vorausgesetzt werden kann, muss heute insbesondere auch auf die Grundschule vorbereitet werden, um die (krisenhafte) Übergangssituation vom Kindergarten in die Schule zu „normalisieren“. Dies kann eine **Kinderschule**, die ihren Bildungsauftrag in einem demokratischen Gemeinwesen erfüllt, leisten.

Zeitgemäße Pädagogik

Eine „zeitgemäße“ Kindergartenpädagogik muss sich deshalb von den häufig noch vorherrschenden pädagogischen Vorstellungen der 70er und 80er Jahre des 20. Jahrhunderts verabschieden (Situationsansatz, „Kuschelpädagogik“, Einseitige „Spielpädagogik“) um neue Konzepte zu wagen, d.h. abzurücken von pädagogischen Vorstellungen, die das Kind in einem „Schonraum“ isolieren, es seinen „Bedürfnissen“ überlassen und davon ausgehen, dass das Kind aus einer breiten Palette von Angeboten wählen solle.

5 Lernfelder

Diesen grundsätzlichen Überlegungen folgend, stehen in der **Kinderschule** 5 Lernfelder³⁷ im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit:

1. Die Sprache steht im Zentrum des Lernprozesses (Spracherwerb).
2. Die Kinder leben zusammen: Gemeinschaft leben und erleben (Soziale Kompetenz).
3. Körperhandeln und Körperausdruck (Psychomotorik, Sensorik, Musikalität).
4. Die Nah- und Fernwelt entdecken (Sozialräumliche Identität).
5. Sensibilität, Vorstellungskraft, Kreativität (Neugierde, Kunst, Musikalität).

Spiel

In der **Kinderschule** wird durch altersgerechtes Lernen spielerisch auf die Schule vorbereitet. Das dafür erforderliche innovative pädagogische Konzept (Curricu-

³⁷ Diese Lernfeldbestimmung orientiert sich am Basiskonzept der französischen «École Maternelle»: „Cinq domaines d'activités pour structurer les apprentissages“.

lum) muss ein ausgewogenes Nebeneinander zwischen Lernen, Spielen und Bewegung enthalten. Dieses Konzept ist in Zusammenarbeit von Frühpädagogen, Sozialpädagogen und Grundschulpädagogen zu erarbeiten. So sollen soziale, sprachliche und körperliche Entwicklungsdefizite bei Kindern in der **Kinderschule** frühzeitig erkannt und ausgeglichen werden.

Damit ermöglicht die **Kinderschule** es jedem Kind, seine Persönlichkeit zu formen, Prozesse der Selbstbildung zu bewirken, erste grundlegende strukturierte Lernerfahrungen einzuleiten und Autonomiezuwachs im Rahmen einer neuen außerfamilialen Gemeinschaft zu erreichen. Zugleich eröffnet und unterstützt die **Kinderschule** die Möglichkeit des notwendigen Kompetenzerwerbs, um späteres fundamentales Lernen zu ermöglichen.

Lust auf Schule

Die **Kinderschule** gibt jedem Kind die Gelegenheit erste gelungene Lernerfahrungen zu machen, die Lust auf weitere Schule weckt. Dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass das Spiel (das freie Spiel), nicht der Wettkampf³⁸, die normale - und entwicklungspsychologisch unterstützenswerte - soziale Aktivität des Kindes im Vorschulalter ist. Das Spiel erlaubt es dem Kind multiple

³⁸ Vgl. Mead, G.H., Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt/M. 1980.

sensorische, motorische, affektive und intellektuelle Erfahrungen zu machen. Das Spiel wird so zum Ausgangspunkt einer guten Kinderschuldidaktik, so dass das strukturierte Lernen in spielerische Aktionen eingebettet wird.

Am Ende der **Kinderschule** weisen so alle Kinder die nötige „Grundschulreife“ in Form eines möglichst homogenen Bildungs- und Entwicklungsstandes auf, der den sofortigen Einstieg in das grundschultypische und -adäquate Lernen ermöglicht. Dieses pädagogisch anspruchsvolle Ziel ist selbstverständlich nur in enger Kooperation mit der Grundschule der Karlschule erreichbar.

3 Pädagogische Programmatik und soziologische Einbettung der Kinderschule

3.1 Die Kinderschule in der Stadt-Gesellschaft

Familienergänzung

Kindertageseinrichtungen sind (sozialpädagogische) Bildungseinrichtungen mit familienergänzendem Auftrag.³⁹ Das KJHG definiert in § 22 entsprechend der Geschichte des Kindergartens in Deutschland Betreuung, Erziehung und Bildung als Aufgabe der Tageseinrichtungen für Kinder. Im KJHG heißt es sinngemäß weiter, dass die Erziehung im Kindergarten die „Erziehung des Kindes in der Familie ergänzt und unterstützt und die gesamte Entwicklung des Kindes“ gefördert werden soll.

Das novellierte Kindergartengesetz Baden-Württembergs (KGaG) greift den Bildungsauftrag in Tageseinrichtungen in § 2 Abs. 2 ausdrücklich auf und unterstreicht dessen Bedeutung für die Förderung der Gesamtentwicklung des Kindes. In § 9 Abs. 2 KGaG wird zusätzlich die zentrale Rolle der Sprachförderung betont.

Ergänzung und Unterstützung der Erziehung des Kindes bedeutet nicht Ersatz der Familie, wie vielfach unterstellt, sondern eine erfolgreiche Kindergartenarbeit -

³⁹ Vgl. § 22, 2 KJHG.

wie später auch die Arbeit der Schule - erfordert nachge-
rade familiäre Unterstützung und Begleitung. Nur durch
den erzieherischen Gleichklang von Familie und Bil-
dungseinrichtungen ist letztlich gesellschaftliche Integri-
ation erfolgreich zu bewerkstelligen.

Familie

Alles in allem kann konstatiert werden, dass es
nach wie vor und mit steigender Tendenz die Armut ist, in
unteren Einkommensbereichen bzw. im Falle der langfris-
tigen Arbeitslosigkeit der Eltern, welche die Erziehung der
Kinder besonders beeinträchtigt. Ende des Jahres 2003
lebten beispielsweise im Stadtverband Saarbrücken 4861
Kinder (bis 15 Jahre) von Sozialhilfe. Das entspricht einer
Quote von 21,5 % (Bund 9,7 %) aller Kinder.⁴⁰ In der
Bundesrepublik Deutschland sind 30 % aller Sozialhilfe-
empfänger jünger als 15 Jahre. Die Sozialhilfequote der
Kinder ist umso höher, je jünger diese sind.⁴¹

Gesellschaftliche (Normal-) Vorstellungen von Fa-
milie müssen heute, weit mehr als noch vor wenigen

⁴⁰ Vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder (Gruppe „Soziales“)
(Hrsg.), Sozialhilfe im Städtevergleich. Ein Vergleich 76 deutscher Großstädte.
Bonn 2004.

⁴¹ Vgl. Deutsches Kinderhilfswerk (Hrsg.), Kinderreport Deutschland 2004. Da-
ten, Fakten, Hintergründe. München 2004, S. 17 ff. Vgl. Butterwegge, C,
Kludt, M. (Hrsg.), Kinderarmut und Generationengerechtigkeit. Familien- und
Sozialpolitik im demographischen Wandel. Opladen 2002.

Jahrzehnten, facettenreich⁴² und nicht mehr in der traditionellen Funktionalität und „Rollendefinition“ bestimmt werden. Das verlangt das Abrücken von „dogmatisch fixierten“ (und häufig religiös und/oder politisch begründeten) Deutungsmustern über Familien, welche die aktuelle Situation⁴³ insbesondere junger Familien systematisch ignorieren. Die Tendenzen zur Individualisierung in Verbindung mit den Unsicherheiten der sog. „Risikogesellschaft“ bestärken offenbar den Versuch und den Wunsch des Einzelnen nach vertrauten Nahräumen und verlässlicher Stabilität in Partnerschaftsbeziehungen. Diesen Wunschvorstellungen kontrastiert die gesellschaftliche Wirklichkeit, da der Familienzusammenhalt⁴⁴ zunehmend brüchiger und weniger verlässlich wird.

Sozialpädagogik und Familie

In den Wahrnehmungen der Kinder führt dies früh zu emotionaler und sozialer Unsicherheit und beeinträchtigt häufig die kindliche Kompetenzentwicklung, denn die „kindliche Welt“, der soziale Rahmen der Welt, in der Kinder leben, erzogen und groß werden, wird durch die eben skizzieren gesellschaftlichen Entwicklungen

⁴² „Patchwork“-Familie, Einkindfamilien, allein erziehende Eltern, nichteheliche Lebensgemeinschaft etc. Vgl. Allert, T., Die Familie. Fallstudien zur Unverwüstlichkeit einer Lebensform. Berlin 1998.

⁴³ Vgl. Dornes, M., Familiäre Wurzeln der Jugendgewalt. in: WestEnd. Neue Zeitschrift für Sozialforschung. 1. Jg., Heft 1, 2004, S. 75-90.

⁴⁴ Auflösung der Großfamilie, hohe Scheidungsraten, steigende Anzahl von allein erziehenden bzw. allein lebenden Personen.

stark beeinflusst und befindet sich in einem permanenten Transformationsprozess.

Diese vielfältigen Veränderungen und Umbrüche der Gesamtgesellschaft bedingen auch eine veränderte Reaktion im (sozial-) pädagogischen Prozess, da den Menschen von heute durch Modernisierungs- und Globalisierungsprozesse die traditionellen Lebensformen und die damit verbundenen Sinn- und Deutungshorizonte verloren zu gehen drohen. Sie können sich zunehmend nur noch unzureichend auf soziale Netzwerke verlassen. Überlieferte Formen von Familie, Sozialbeziehungen und Alltagsroutinen und -ritualen werden zunehmend obsolet. Traditionelle soziale Netzwerke (Nachbarschaft, Verwandtschaft etc.) verlieren immer stärker ihre soziale und prägende Funktion⁴⁵. Die Menschen sind deshalb vermehrt gezwungen ihre Lebensplanung individuell zu gestalten. Arbeitsbezogene Mobilitäts- und Flexibilitätsprozesse zwingen den Familien vermehrt „isolationistische“ Alltagspraktiken auf, deren negative Auswirkungen (direkt und indirekt) zuerst die Kleinsten der Kleinen zu spüren bekommen.

⁴⁵ Empirisch kann sich jeder selbst von dieser These überzeugen. Beispielsweise, wenn man überlieferte „Rituale“ wie Familienfeste, Beerdigungen und Hochzeiten beobachtet. Hochzeiten und sonstige Feiern finden immer mehr im engsten Familienkreis statt. Gerade bei Beerdigungen im städtischen Raum - zunehmend auch in ländlichen Regionen – geht die ritualisierte Anteilnahme am „letzten Geleit“ stark zurück. „Man hat besseres zu tun!“ Dies trifft selbstverständlich nicht auf die Grablegung von Honoratioren zu!

Bildung und Bildungseffekte

Kindertageseinrichtungen bieten Räume, in denen Betreuung, Erziehung und erste Bildungserfahrungen ihren zentralen Platz finden. Als erster gesellschaftlicher Ort institutionalisierter Erziehung besteht zudem die Möglichkeit, gesellschafts- und sozialpolitisch wünschenswerte Weichenstellungen zu treffen und damit früher Diskriminierung, Marginalisierung und frühkindlicher Verwahrlosung entgegen zu wirken.

Jede Kindertageseinrichtung ist dafür verantwortlich, Kinder in ihrem beginnenden Bildungsprozess optimal zu fördern, zu erziehen und zu begleiten, um vielfältige Chancen zu eröffnen und den bevorstehenden Schuleintritt individuell erfolgreich bewältigen zu können. Dabei soll die Kindheitsphase nicht mit den Nöten und Sorgen der Erwachsenen belastet werden. Sie muss prinzipiell frei von Zwecken bleiben, um Zukunft zu ermöglichen⁴⁶. Politik hat allerdings die Rahmenbedingungen für gelingendes Aufwachsen herzustellen und im Sinne des Gleichheitsgrundsatzes für alle Kinder prinzipiell zu sichern.

Repräsentative empirische Studien⁴⁷ über Bildungseffekte vorschulische Erziehung belegen, dass bei Kindern mit Migrationshintergrund „die Qualität des spä-

⁴⁶ Vgl. Korczak, J., Das Recht des Kindes auf Achtung. Göttingen 1994.

⁴⁷ Vgl. u.a. Büchel, F.C., Spieß, C.K., Wagner, G., Bildungseffekte vorschulischer Kinderbetreuung. in: KZfSS, Jg. 49/1997, S. 528-539.

teren Schulbesuchs maßgeblich auf den Besuch eines Kindergartens⁴⁸ zurückzuführen ist. Dies kann als Hinweis darauf gelesen werden, dass das Ziel der Integration ausländischer Mitbürger durch das „Instrument“ Kindergartenbesuch gefördert werden kann, und der Kindergarten für diese Gruppe von Kindern eine besondere kompensatorische Funktion erhält. Der Eintritt in die Schule markiert die entscheidende biographische Zäsur im Kindesalter und hat an der Strukturierung des weiteren biographischen Lebensweges maßgeblichen Anteil.

Die PISA-Studien (PISA-E und auch IGLU⁴⁹) haben eindrucksvoll nachgewiesen, dass Chancengerechtigkeit im frühen Kindesalter beginnt und Fehlstellungen später nur mühsam korrigiert werden können. Die aktuelle Bildungsdebatte in Deutschland wird einerseits von den Ergebnissen der PISA-Studien⁵⁰ und andererseits von den Erkenntnissen des Forums Bildung beherrscht. Die Ergebnisse von PISA versetzten das Land über Nacht (erneut) in einen „nationalen Bildungsschock“. PISA hat vor allem gezeigt, dass sich das deutsche Bildungssystem sowohl durch mangelnde Leistungs- als auch durch mangelnde Integrationsfähigkeit auszeichnet.

⁴⁸ ebd., S. 537.

⁴⁹ PISA-E = Innerdeutscher Leistungsvergleich zwischen den einzelnen Bundesländern. IGLU = Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung.

⁵⁰ Vgl. Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Vergleich. Opladen 2001.

PISA-Ergebnisse

Allerdings ist kritisch zu vermerken, dass als Reaktion auf diesen „Schock“, sowohl von politischer als auch von Seiten der Öffentlichkeit, die PISA-Studie nicht zum Anlass genommen wird, die Grundprinzipien und -bedingungen (z.B. Leistungsorientierung, Mehrgliedrigkeit, Notengebung, frühe Selektion) des deutschen Bildungssystems zu diskutieren und zu befragen. Letztlich werden die Ergebnisse von PISA weitgehend ignoriert, sobald sie nicht dem partei- und/oder standespolitischen Kalkül entsprechen. Denn speziell die Ergebnisse in Bezug auf die mangelnde (soziale) Integrationsfähigkeit des deutschen Bildungssystems werden weitgehend in der bildungspolitischen Debatte ignoriert oder systematisch fehlgedeutet. Verstärkt werden nun gemeinsame Bildungsstandards, Leistungskontrollen, Qualitätsoffensiven etc. gefordert, die zwar kurzfristiges Medienspektakel garantieren, die Grundmisere des Bildungssystems (soziale und intellektuelle Selektion) aber nicht beheben.

Auch die Vorverlegung des Einschulalters, mittlerweile von vielen Bildungspolitikern gefordert und in einigen Ländern (z.B. Saarland) bereits politische Praxis, scheint keine Lösung für die Lösung des „Bildungsproblems“ zu sein, denn gerade in den „PISA-Siegerländern“ wie Finnland oder Schweden wird nicht früher, sondern später als in Deutschland eingeschult. Zudem wissen wir

aus Untersuchungen⁵¹, dass sich mit der Frühbeschulung (ohne grundlegende Änderung der schulischen Binnenstruktur) das Risiko des Schulversagens insgesamt erhöht.

Die PISA-Studie konstatiert u.a. unterdurchschnittliche Werte bezüglich der Lesekompetenz vor allem bei den 15jährigen Jungen. Einer „frühen Förderung dieser Kompetenz“ misst sie „eine große Bedeutung zu“ und empfiehlt, den Aspekt „der frühen Leseförderung dezidiert (als) Gegenstand von vorschulischen Programmen“ anzusehen. „Von besonderer Bedeutung ist hierbei die Förderung von Kindern aus Migrationsfamilien und aus anregungsarmen und lesefernen Elternhäusern.“

Folgende Ergebnisse von PISA Studien, ergänzt und bestätigt durch PISA-E und auch IGLU, können als unbestritten gelten:

1. Das deutsche Bildungssystem schneidet im Kreis vergleichbarer Länder äußerst schlecht ab. Selbst die Leistungen auf höheren Niveaustufen, als bei den 15jährigen, bleiben hinter denen in anderen Ländern zurück. Die deutschen 15jährigen liegen im unteren Mittelfeld bei den Leistungen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften.

⁵¹ Vgl. Fischbach, T., Schulrechtsänderungsgesetz NRW – eine verpasste Chance für ein pädagogisches Schulkonzept. in: Dokumentation Forum Schulrechtsänderungsgesetz. Dortmund 2003, S. 5.

2. Deutschland weist von allen OECD-Staaten die größte Streuung der Schülerleistungen auf. Das deutsche Bildungssystem ist also ungewöhnlich selektiv, was sich u.a. in der restriktiven Versetzungspraxis zeigt. 24 % der 15-Jährigen haben mindestens einmal eine Klasse wiederholen müssen. Dies bedeutet aber nun keineswegs, dass in Deutschland begabte Schüler besonders gefördert werden, wie die Ergebnisse vermuten ließen, sondern das Gegenteil ist der Fall.
3. Die Streuung der Leistungen bezieht sich nicht auf den Spitzenbereich, sondern die Diskrepanzen zwischen den oberen und den unteren Kompetenzniveaus ist im Vergleich zu anderen Ländern besonders groß und außerordentlich stark an die soziale Herkunft geknüpft. 23 % der 15jährigen beherrschen das Lesen auf nur elementarem Niveau. IGLU kann zeigen, dass sich diese Schere im am Ende der Grundschulzeit noch nicht so weit geöffnet hat.
4. Die Kopplung zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb ist nirgends so groß wie in Deutschland.
5. In Deutschland gelingt es den Schulen schlechter als in vergleichbaren Ländern Kinder aus Migrantenfamilien auf ein akzeptables Niveau zu bringen. Zur Schichtzugehörigkeit kommt bei Migranten-

kindern und –jugendlichen zudem die mangelhafte sprachliche Sozialisation als zusätzlicher Belastungsfaktor hinzu.

Wegen der starken Abhängigkeit des Schulerfolgs von sozialer Schicht und Sprachvermögen, sind Migrantenkinder⁵² von der Ungleichheit der Bildungschancen besonders stark betroffen.

Lebenskompetenz

Im Zusammenhang mit der Debatte⁵³ über die Ergebnisse der PISA-Studie wurde der Begriff der „Lebenskompetenz“ eingeführt, womit im Wesentlichen auf die Besonderheiten nicht-formeller Bildungsprozesse und damit auf die Förderung informeller Bildung für die Entfaltung der Persönlichkeit durch Institutionen der Jugendhilfe hingewiesen werden soll. Dabei geht es um die Befähigung zur aktiven Gestaltung individueller und gesellschaftlicher Verhältnisse.

Für Bildungsprozesse stehen demnach Eigentätigkeit, Übernahme von Verantwortung, Möglichkeiten der Teilhabe und Gestaltung sowie der Aneignung von Räu-

⁵² Vgl. Auernheimer, G. (Hrsg.), Schief lagen im deutschen Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen 2003.

⁵³ Vgl. Arbeitsgemeinschaft Jugendhilfe (AGJ), Bundesjugendkuratorium u. Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht (2002). Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte.

men als wichtige Voraussetzungen im Vordergrund. In dieser Perspektive wird „kommunale Kinder- und Jugendpolitik“ zur „kommunalen Bildungspolitik“, wobei verschiedene Politikfelder (Jugendhilfe, Sozial- und Bildungspolitik) verknüpft werden.

Bildungsbeteiligung

Das Forum Bildung⁵⁴, das im November 2001 seine zwölf Empfehlungen als Ergebnis einer zweijährigen Arbeit und als konsensuale Grundlage für Bildungsreformen präsentiert hat, hebt ebenfalls die Bedeutung von Bildungsprozessen in den frühen Jahren der kindlichen Entwicklung hervor und fordert an vorderster Stelle die frühe, individuelle Förderung des kindlichen Lernens. Es weist auf die Notwendigkeit hin, „Motivation und Fähigkeit zu kontinuierlichem und selbst organisiertem Lernen früh zu wecken“, „Möglichkeiten der Kindertageseinrichtungen zur Unterstützung früher Bildungsprozesse besser zu nutzen“ und eine „Verbesserung der Bedingungen für individuelle Förderung (in der Grundschule) einzuleiten.“

Der derzeit in Deutschland geführten, vorwiegend politisch-gesellschaftlich motivierten Bildungsdebatte gingen Diskussionen voraus, die sich mit frühkindlichen Bildungsprozessen, der Qualität des Bildungscurriculums, der pädagogischen Qualität und den Rahmenbe-

⁵⁴ Vgl. www.bildungplus.forum-bildung.de.

dingungen befassten. Diese Beiträge befürworten eine Modernisierung und Neugewichtung der Bedeutung von Bildung für Kinder unter sechs Jahren.

Im internationalen Vergleich sieht die Bildungsbeteiligung⁵⁵ von Kindern unter sechs Jahren in Deutschland recht düster aus: In der Bildungsbeteiligung Dreijähriger liegt Deutschland mit 53 % auf Platz 9, der EU-Durchschnitt liegt bei 58 %, Länder wie Frankreich und Belgien kommen auf 100 % bzw. 98 %. Dieser Platz verschiebt sich bei der Bildungsbeteiligung der Vier- bzw. Fünfjährigen (Platz 10 bzw. 15) noch weiter nach unten. Von daher erklärt sich u.a. auch, warum Deutschland bei den öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen mit 4,35 % (Anteil am BIP) auf Platz 22 bei 30 OECD-Staaten liegt. Das Ländermittel beträgt 5,0 %. Länder wie Dänemark, Frankreich und Finnland wenden um die 6,0 % des BIP für Bildung auf. Von allen EU-Staaten geben nur Griechenland und Portugal einen noch geringeren Anteil für Bildung aus.

Situation in Rastatt

Die hier dargestellten Zahlen zur Bildungsbeteiligung und zur Bildungsbenachteiligung lassen sich auch für den Bereich der Stadt in Rastatt verifizieren. Betracht-

⁵⁵ Die folgenden Zahlen aus: Hovestadt, G., Was ist in Deutschlands Schulen anders? MS., AG Bildungsforschung/Bildungsplanung des FB2 der Universität Essen 2001.

tet man beispielsweise die Übergangsquoten⁵⁶ von den Rastatter Grundschulen auf weiterführende Schulen (Haupt-, Real- und gymnasiale Schulformen) so fällt eine hohe statistische Diskrepanz auf, die zumindest Hinweise auf systematische Diskriminierung zulässt und die nicht alleine mit Varianz oder dergleichen schlüssig erklärt werden kann, sondern den begründeten Verdacht erhärtet, dass Wohnort und „Milieuzugehörigkeit“ höhere Bedeutung für den Bildungsweg haben als genuine Bildungsfaktoren.

Die Übergangsquoten im Schuljahr 2004/2005 auf die Hauptschulen variieren von 54,02 % (Hans Jakob Schule), 51,5 % (Karlschule) bis 17,7 % bzw. 18,1 % (Grundschule Ottersdorf und Rauental). Die Übergangsquoten auf Gymnasien variieren von 53,3 % (Ottersdorf), 41,6 % (Carl-Schurz-Schule), 43,8 % (Hans-Thoma-Schule) bis 18,8 % (Karlschule). Die Zahlen wären noch exakter zu interpretieren, wenn die Rücklaufquoten gleichfalls bekannt wären.

Ausgehend von der statistisch erwiesenen Tatsache, dass Intelligenz und Bildungsfähigkeit (nicht zu verwechseln mit Bildungswilligkeit und Bildungsbereitschaft) i.d.R. normal verteilt sind (Gauß-Verteilung), ist nun zu fragen, welche Faktoren, diese Diskrepanzen verursachen. Andersrum wird damit auch gefragt, ob Milieudispositionen und positive bzw. negative Stigmatisierungen die

⁵⁶ Vgl. Statistiken zu Übergangsquoten des FB 9 Schulen der Stadt Rastatt (Stand 10/2004).

Lehrer eher oder weniger veranlassen, Empfehlungen für bestimmte Schulformen auszusprechen, oder dass die jeweiligen Grundschulen derart mit didaktischen, kulturellen etc. Problemen befasst sind, dass Übergangsquoten derart variieren.

Eindeutig bleibt jedoch die systematische Benachteiligung von Kindern aus sozial benachteiligten Milieus, die in dieser biographisch überaus bedeutsamen Übergangsphase zusätzlich benachteiligt werden.

Kommunalpolitik

Bildung von Kindern und Jugendlichen wird zukünftig verstärkt eine kommunale und regionale Aufgabe mit hoher Priorität. Kommunalpolitik wird sich vermehrt sozial- und jugendpolitischen Bereichen zuwenden müssen und als kommunale Bildungspolitik, die verschiedene Felder der Politik (Jugend-, Sozial-, Bildungspolitik usw.) verknüpfen.

Letztlich kann nur so dem Postulat „lokaler und sozialer Gerechtigkeit“ Genüge getan werden. Dafür sind aber nicht nur die politischen Institutionen auf der lokalen Ebene zuständig, sondern alle, die im öffentlichen Raum (für das Aufwachsen der Kinder) Verantwortung tragen. Die Entwicklung von Strukturen im Bereich des gesamten Bildungssystems (KITA, Schule, Jugendarbeit) wird zu-

künftig verstärkt eine kommunalpolitische Aufgabe werden, da sich Europa-, Länder- und Bundesebene im Zuge der neoliberalen Restauration strukturell von dieser Aufgabe entlasten werden.

Die Rede über die „Bildung der nachwachsenden Generation“ impliziert damit selbstverständlich auch die Frage des (politischen) Umgangs mit Kindern und Jugendlichen in einer „Stadtgesellschaft“. Im Prinzip steht also, wie Brumlik⁵⁷ formuliert, die verantwortliche „Beherrschung des Generationenverhältnisses“ zur Debatte.

3.2 Exkurs A) Intelligenz

In einem dreijährigen „Trainingsprogramm“ für Kinder zwischen zwölf und vierzehn Jahren, deren Intelligenzquotient mit durchschnittlich 52 Punkten extrem gering war, konnten erstaunliche Erfolge erzielt werden. Der IQ dieser Kinder stieg in diesen drei Jahren um durchschnittlich 40,7 Punkte, einige Kinder konnten sogar eine weiterführende Schule erfolgreich absolvieren. Es kann also (in einem quasi experimentellen Setting) gezeigt werden, dass „gering intelligente“ Kinder durch eine gute Ausbildung so zu fördern sind, dass sie trotz

⁵⁷ Brumlik, M., Gerechtigkeit zwischen den Generationen. Berlin 1995, S. 33.

schlechter sozialer Verhältnisse eine Intelligenzsteigerung⁵⁸ vollziehen.

Schon die klassische Untersuchung von eineiigen Zwillingen von Newman, Freeman und Holzinger aus dem Jahre 1937 zeigte bereits, dass die Korrelation zwischen den umweltbedingten (soziokulturellen) Bildungsunterschieden und den schulischen Leistungsunterschieden bei den Zwillingen sehr hoch ist. Unterschiede in Bildungsvorteilen und kulturellen Niveaus des Elternhauses rufen Unterschiede im IQ und in der schulischen Leistung hervor.

Zu intelligenzhemmenden Faktoren gehört neben dem Elternhaus, der Ernährung und ausreichender Bewegung insbesondere auch ein strafender und gleichgültiger Erziehungsstil der Lehrer, wobei nachgewiesen ist, dass ein lobender und fördernder Erziehungsstil der Lehrer positive Entwicklungen fördert.

Die Ergebnisse der „Head-Start“ Programme in den USA, die im übrigen von Präsident Bush gestoppt wurden, zeigen, dass durch die unterschiedlichsten Frühförderungsprogramme bei sozial benachteiligten Kindern (Unterschichtkinder) weniger Einweisungen in Sonderschulen, weniger Relegationen, bessere schulische Leistungen und bessere Leistung in allen intellektuellen Bereichen erreicht werden konnten.

⁵⁸ Vgl. Gage, N.L., Berliner, D.C., Pädagogische Psychologie. Weinheim und München 1986. Vgl. auch: Spitzer, M., Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg, Berlin 2003, S. 19-77.

3.3 Inklusion – Exklusion: Sozioökonomische Verwerfungen und Konsequenzen für die Bildungssysteme

Inklusion – Exklusion

Exklusion/Inklusion⁵⁹ wird hier nicht im Hinblick auf eine allgemeine Theorie definiert, sondern im Hinblick auf spezifische Soziale Probleme, die in (metropolitanen) Stadt-Gesellschaften auftreten und die Integrationskraft dieser Gemeinwesen insgesamt immer stärker herausfordern. Exklusion meint dann das Zusammentreffen von marginaler Position am Arbeitsmarkt und gesellschaftlicher Isolation, wie dies seit den 80er Jahren zunehmend in allen industriellen Gesellschaften West- und Südeuropas und in den USA festzustellen ist. Sie betrifft Migranten wie Einheimische gleichermaßen.

Die Entstehung des Problems ist das historische Resultat spezifisch organisierter kapitalistischer Gesellschaften (d.h. Gesellschaften, deren ökonomisches System auf die Akkumulation von Kapital als Selbstzweck ausgerichtet ist), die gegenwärtig einen epochalen Wandel durchmachen. Letztlich handelt es sich um eine krisenhaft verlaufende Umwälzung in der gesellschaftli-

⁵⁹ Grundlegend zu Inklusion und Exklusion: Alich, M., Dangschat, J. S., Armut und soziale Integration. Strategien sozialer Stadtentwicklung und lokaler Nachhaltigkeit. Opladen 1998. Kronauer, M. „Soziale Ausgrenzung“ und „Underclass“: Über neue Formen der gesellschaftlichen Spaltung. in: Leviathan, Vol. 25, 1997, No. 1, S. 28- 49.

chen Organisation der Arbeit, wie sie z.B. im Phänomen des „jobless growth“ ihren Ausdruck findet.

In der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg wurde in der Bundesrepublik Deutschland (wie in den meisten westeuropäischen Staaten) dreißig Jahre lang gesellschaftliche „Inklusion“ in einem bis dahin nicht gekannten Maße ermöglicht. Diese Entwicklung wird nun - unter neo-liberalen Vorzeichen - zunehmend außer Kraft gesetzt. Es ist notwendig, der Arbeitslosigkeit und Armut deshalb besondere Aufmerksamkeit zu widmen, weil Einkommen, Vermögen und Erwerbstätigkeit in modernen Gesellschaften die wichtigsten Vermittler gesellschaftlicher Teilhabe sind und damit zentrale Inklusionsvariablen sind.

Die in den Globalisierungsprozess hineingezogenen nationalstaatlich verfassten Gesellschaften unterliegen zur Zeit einer sozialen Heterogenisierung, die sowohl ganze Industriezweige als auch Status- und Berufsgruppen intern spaltet und Bevölkerungsgruppen mit dauerhaftem Ausschluss (Exklusion) aus dem Erwerbssystem bedroht. Exklusion wird damit mehr zu einem kontinuierlichen gesellschaftlichen Prozess als zu einem festen Zustand, von dem immer mehr Bevölkerungsgruppen betroffen sind und neue/alte Klassenbildungen evoziert. Das Verhältnis von Inklusion und Exklusion ist zudem ein Spannungsverhältnis. Charakteristisch für Exklusion werden die wachsende Diskrepanzen zwischen den anscheinend universellen Angeboten der Gesellschaft, die zugleich Anforderungen (Konsum, Lebensstile etc.) dar-

stellen, und den eigenen (biographischen) Möglichkeiten, letztere zu realisieren; charakteristisch ist das Schrumpfen und/oder Zerschneiden sozialer Beziehungen im Spannungsfeld dieser Diskrepanzen⁶⁰ und die (fast süchtige) permanente Suche nach Nähe, Kommunikation und Information.

Soziale Teilhabe

Im Erstlingswerk Klaus Mollenhauers „Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft“⁶¹ wird die Entwicklungsgeschichte der Sozialpädagogik im Kontext der sozialen Umbildungs- und Verwerfungsprozesse, die im 19. Jahrhundert ihren Ausgang genommen haben, rekonstruiert. „Gesellschaftliche Ziele“ wurden seinerzeit erstmals in die Erziehungsaufgabe aufgenommen. Letztlich wurde erst dadurch Demokratisierung als bewusste Teilhabe und Verantwortung aller am politisch-gesellschaftlichen Geschehen möglich.

Eine aktuelle Beschäftigung mit Sozialen Problemen stellt die klassische Frage der Gerechtigkeit, welche be-

⁶⁰ Vgl. Kronauer, M., Exklusion. Über die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. Frankfurt/New York 2002. Nassehi, A., Inklusion, Exklusion - Integration, Desintegration. Die Theorie funktionaler Differenzierung und die Desintegrationsthese. in: Heitmeyer, W., (Hrsg.), Was hält die Gesellschaft zusammen? Frankfurt/M. 1997.

⁶¹ Mollenhauer, K., Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft. Eine Untersuchung zur Struktur sozialpädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim und Basel 1987.

reits Platon bewegte, aber auch erneut die „Soziale Frage“, ursprünglich ein Thema des 19. Jahrhunderts. Letztere scheint abgehakt und in den Geschichtsbüchern abgelegt - ist aber so aktuell wie nie im Zeitalter der „ökonomischen Totalglobalisierung“. Antwortmöglichkeiten auf die „Soziale Frage“ bilden den Kern der Sozialen Arbeit, deren Zentraltopos das gelingende Leben in einer von der Idee der Gerechtigkeit geprägten demokratischen Gesellschaft bildet, das dem beschädigten Leben (Armut, Misshandlung etc.) entgegenwirken soll.

Schon Platon vertrat die Ansicht, dass in einer Gesellschaft große soziale Gegensätze zu vermeiden sind. Weder drückende Armut noch überbordender Reichtum sind zu tolerieren, weil dadurch gesellschaftliche Grundlagen per se zerstört werden. Dieses Programm ist nunmehr erneut in Frage gestellt, denn bei den aktuellen Problemstellungen im Umfeld der Sozialen Probleme handelt es sich um Phänomene sozialer Desintegration und neuer gesellschaftlicher Spaltungen. Empirisch lässt sich zeigen, dass es immer mehr Armut gibt aber - und das ist historisch neu - auch immer mehr Reichtum. Zu den alten Kategorien der „Reichen und Armen, der Wohlhabenden und der Mittelschichten“ gesellt sich die neue Kategorie der Ausgeschlossenen. Weitgehend folgenreich zieht diese Entwicklung die tendenzielle Verarmung der Mittelschichten nach sich, womit der „soziale Kitt“ westeuropäischer Gesellschaften brüchig wird, da sich viele Menschen zunehmend von Eliten und politischen Entscheidungsträgern verraten fühlen. Damit

werden die sozialen Grundlagen westlicher Demokratien gefährdet.

Soziale Probleme

Bei Sozialen Problemen liegen Diskrepanzen zwischen sozialen Standards und faktischen Abläufen zugrunde, deren Ursprung im Sozialen selbst zu suchen ist. Dabei spielen religiöse und moralische Vorstellungen des „guten Lebens“ eine zentrale Rolle. Damit sind Soziale Probleme in historischer Perspektive dergestalt zu sehen, als sie stets auf einen möglichen Entwicklungsstand verweisen. Sozial wird das Problem also dadurch, dass es sich auf gesellschaftliche Verhältnisse und soziale Standards (z.B. Gesundheit, Erziehung, Bildung, Arbeit, gesichertes Einkommen) bezieht, die im Rahmen eines gegebenen gesellschaftlichen Entwicklungsstands prinzipiell von allen Gesellschaftsmitgliedern als erreichbar gelten, an dem aber gleichwohl nicht alle partizipieren können. Ein Zuviel an sozialer Ungleichheit ist deshalb ein soziales Problem, weil sie grundsätzlich ungerecht ist. Der Ausschluss von der Teilhabe an den wichtigsten Funktionssystemen moderner Gesellschaften nimmt ihren Ausgangspunkt i.d.R. im Ausschluss aus dem Beschäftigungssystem, endet aber nicht damit, sondern führt nun zum Ausschluss von Bildung oder allgemeiner zum Ausschluss von den Möglichkeiten des Erwerbs kulturellen, politischen und symbolischen Kapitals.

Soziale Integration

Wie beispielsweise Richard Münch⁶² zeigt, ist Erwerbsarbeit das zentrale Medium sozialer Integration in modernen Gesellschaften; Normalarbeitsverhältnisse und Normalbiographien dienen als Integrationsfolie. Die „working poor“ verweisen allerdings auf die Mehr- und Neu-dimensionalität sozialer Probleme in postfordistisch-kapitalistischen Gesellschaften, da nunmehr die Arbeitsintegration keine Gewähr mehr für gesellschaftliche Integration bietet. Damit rückt die Möglichkeit, bzw. die Unmöglichkeit ein würdevolles, den Standards des zivilisatorischen Niveaus entsprechendes Leben zu führen, erneut in den Mittelpunkt Sozialer Arbeit.

Diese Entwicklungen betreffen Kinder und Jugendliche in besonderer Art und Weise, denn für diese sind die biographischen Chancen von vorne herein nicht gegeben bzw. werden beschnitten. Wie z.B. die PISA-Studie eindrücklich gezeigt hat, verändert sich das bundesrepublikanische Bildungs- und Sozialsystem in den vergangenen Jahrzehnten in Richtung auf soziale Ausgrenzung und nähert sich damit tendenziell dem us-amerikanischen System. Die Menschen existieren „am (Arbeits-) Markt vorbei“; verfügen lediglich noch über die Kapazität zu arbeiten; letztere kann jedoch nicht mehr produktiv eingesetzt werden. Symbolisch werden sie deshalb beherrscht, weil ihnen der Zugang zu den gesellschaftlich notwen-

⁶² Münch, R., Offene Räume. Soziale Integration diesseits und jenseits des Nationalstaats. Frankfurt/M. 2001.

digen Ressourcen systematisch verwehrt wird, vor allem zu den Qualifikationen, die ihr Arbeitsvermögen erst „marktfähig“ machen würden; also Bildung. Anders gesprochen: Bildung und Erziehung werden zur „Inklusionshilfe“⁶³.

Frühe Kindheit und soziale Benachteiligung

Zu den grundlegendsten pädagogischen und psychologischen Erkenntnissen überhaupt, gehört das Wissen, dass für die Entfaltung der Persönlichkeit, für die Entwicklung von Gefühlen, Intelligenz und sozialem Verhalten des Menschen die frühe Kindheit von entscheidender Bedeutung ist. Im folgenden Abschnitt werden die Veränderungsprozesse näher beschrieben, welche die Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland in den vergangenen zwei Jahrzehnten nachhaltig verändert haben. Dies aus diesen Veränderungsprozessen resultierende sozioökonomische Verwerfungen wirken nachhaltig auch auf die Bildungssysteme ein.

Als Resultat dieser Veränderungen wird Kindertageseinrichtungen vermehrt die Aufgabe übertragen, die kognitiven, sozialen und psychomotorischen Bereiche zu differenzieren und gegenüber dem emotionalen Bereich zu stärken. Dabei darf nicht aus dem Auge geraten, dass

⁶³ Diehm, I., Radtke, F. O., Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart 1999, S. 174.

die ergänzende und unterstützende Erziehung nach wie vor Ziel vorschulischer pädagogischer Arbeit ist, mit dem Ziel der Erziehung zur mündigen Persönlichkeit.

Dort, wo aufgrund struktureller sozialer Benachteiligung die Strukturiertheit des Sozialen und die autonome Reproduktion in zentralen gesellschaftlichen Bereichen (Arbeit, Bildung und Partizipation) gefährdet ist, wird politische Steuerung erforderlich, soll die soziale Funktion des Gemeinwesens erhalten bleiben. Damit wird die Integration der aus den skizzierten Milieus stammenden Kinder und Jugendlichen eine der vordringlichsten Aufgaben einer Bildungspolitik, die den Gleichheitsgrundsatz des Grundgesetzes⁶⁴ und Rechtsgrundsätze von Länderverfassungen ernst nimmt. Denn „jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf Herkunft und wirtschaftliche Lage, das Recht auf eine seiner Begabung entsprechende Erziehung und Ausbildung.“⁶⁵

Gesellschaftliche Rahmenbedingungen

Mindestens drei gesellschaftliche Problembereiche erschweren aktuell die chancenreiche Realisierung von Bildungsprozessen im Kindesalter und die „Entwicklung von Strukturen gelingenden Lebens“:

⁶⁴ Die PISA-Studie hat eindrücklich nachgewiesen, dass die soziale Öffnung des deutschen Bildungssystems eine vorrangige bildungspolitische Aufgabe darstellt.

⁶⁵ § 11,1 Verf. Baden-Württemberg.

1. Es verschlechtern sich die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für „gelingendes Aufwachsen“ (Strukturen gelingenden Lebens, familienstruktureller Optimismus etc.) insgesamt⁶⁶. Diese stellen aber notwendige gesellschaftliche Voraussetzungen für das Gelingen des Prozesses von Bildungsbarkeit dar. Letztlich können Bildungsprozesse erst dann erfolgreich beginnen, wenn die materiellen und ideellen Grundbedürfnisse des Menschen befriedigt sind. Dies sind unter anderem Ernährung, Gesundheit, Wohnen, Arbeit mit einem gesicherten Einkommen, familiäre Erziehung und (formale) Bildung.
2. Bildung setzt grundsätzlich die Möglichkeit gesellschaftlicher Partizipation und ein gewisses Maß materieller Grundsicherung voraus. Hierzu ist elementar auch die Partizipation durch Arbeit zu zählen, die aktuell für immer mehr Menschen erschwert wird. Die Zunahme von individueller und gesellschaftlicher Armut bei gleichzeitiger starker Zunahme von individuellem Reichtum lässt die gerade skizzierte Grundtatsache neue Aktualität gewinnen, da zunehmende (finanzielle und personelle) Sachzwänge die Entfaltung des Bildungsgedankens in Kindertageseinrichtungen strukturell verhindern.

⁶⁶ Die „Reformen“ im Zusammenhang mit dem sog. Hartz IV-Paket betreffen in besonderer Weise Alleinerziehende, Frauen und Kinder.

3. Vermehrt erfolgt im Moment der Eintritt von Kindern deutscher als auch nichtdeutscher Herkunft in den Kindergarten, welche einmal die deutsche Sprache nur mangelhaft beherrschen und zum anderen dadurch in ihrer gesellschaftlichen und bildungsmäßigen Integration insgesamt „behindert“ werden.

Durch die reizmonotone „Bildschirm- und Mediensozialisation“⁶⁷ und veränderte Familienstrukturen⁶⁸ (Deinstitutionalisierung des bürgerlichen Familienmusters, Ein-Eltern-Familien, Geburtenrückgang, Stieffamilien etc.) findet der Spracherwerb heute bei vielen Kindern (auch deutscher Herkunft!) nur mangelhaft statt. Diese Tatsache gilt für immer mehr Kinder aus proletarischen bzw. Unterschichtmilieus, zunehmend allerdings auch für Kinder mittlerer Schichten.

Ein Kind sprachlich zu fördern bedeutet, es in Sprachlernprozessen zu unterstützen. Dies geschieht vor allem im altersgemäßen Spiel. Kinder aus sozio-strukturell und kulturell benachteiligten Milieus müssen speziell im sprachlich-kreativen Bereich (Erweiterung der Ausdrucksfähigkeit) gefördert werden, um ihre Zugangsvoraussetzungen zum Grundschulsystem zu verbessern und damit Integration überhaupt erst zu ermöglichen.

⁶⁷ Absolut lesenswert zu diesem Thema sind die vielfältigen Veröffentlichungen des Ulmer Psychiaters Manfred Spitzer. Vgl. Spitzer, M., Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung und Gesellschaft. Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig 2005.

⁶⁸ Vgl. Peukert, R., Familienformen im sozialen Wandel. Opladen 1991, S. 89ff.

Soziale Brennpunkte und Armut

Insbesondere in städtischen Brennpunkten mit heterogener ethnischer, kultureller, religiöser und ökonomischer Bevölkerungsstruktur sind die gesellschaftlichen Wandlungsprozesse, die in den vergangenen Jahrzehnten zu gravierenden Veränderungen in den Binnen- und Außenverhältnissen der deutschen Gesellschaft geführt haben, an hervorragender Stelle zu beobachten.

Diese Veränderungen betreffen insbesondere die soziale Lage von Kindern und Jugendlichen, deren gesellschaftliche Integration insgesamt bedroht ist. Der beschleunigte Wandel der Bedeutung der Familie sowie die massiven Veränderungen in der gesellschaftlichen Gesamtsituation verlangen von daher pädagogische Anpassungen in der Konzeption einer Kindertageseinrichtung. Wie im vorausgegangenen Kapitel bereits gezeigt, ist es nach wie vor, und mit steigender Tendenz, die Armut der Eltern, welche die Erziehung der Kinder besonders beeinträchtigt.

Die „Abkopplung“ vom Normalbereich der Gesellschaft ist eines der Hauptprobleme der von Armut betroffenen und/oder bedrohten Bewohner, die teilweise eine so starke Insularexistenz führen, dass Übergänge in den gesellschaftlichen Normalbereich effektiv nicht mehr möglich sind. Diese Ausgrenzungseffekte deuten darauf hin, dass in der globalisierten Welt die überwunden geglaubte „Ghetto-isierung“ in neuem Gewand zurückkehrt.

Der Ausschluss (Exklusion) von der Teilhabe an den wichtigsten Funktionssystemen einer modernen Gesellschaft nimmt ihren Ausgangspunkt i.d.R. im Ausschluss aus dem Beschäftigungssystem, endet aber nicht damit, sondern führt nun zum Ausschluss von Bildung oder allgemeiner zum Ausschluss von den Möglichkeiten des Erwerbs kulturellen, politischen und symbolischen Kapitals.

Wie jüngst Strohmeier⁶⁹ in der „neuen praxis“ gezeigt hat, wächst in den städtischen Armutsquartieren ein großer Teil der nachwachsenden Generation unter Lebensbedingungen auf, welche die alltägliche Erfahrung der Normalität von Armut, Arbeitslosigkeit, sozialer Ausgrenzung, Apathie, gesundheitlichen Beeinträchtigungen, möglicherweise auch Gewalt und Vernachlässigung beinhalten. „Kinder in den Armutsstadtteilen“, so seine Schlussfolgerung, „erfahren eine abweichende gesellschaftliche Normalität.“

Damit wird die Erfahrung von Perspektivlosigkeit und sozialer Apathie normal. Gleichzeitig ist ein mangelndes Selbstwertgefühl in Bezug auf Anforderungen der Mehrheitsgesellschaft zu konstatieren. Für die nachwachsende Generation wird somit die Erfahrung von Mar-

⁶⁹ Strohmeier, K.P., Kinderarmut und das Humanvermögen der Stadtgesellschaft. Soziale und räumliche Strukturen der Armut im Ruhrgebiet. in: neue praxis, 2001, 31. Jg., 3, S. 311-320. Vgl. auch Butterwegge, C, Klundt, M. (Hrsg.), Kinderarmut und Generationengerechtigkeit. Familien- und Sozialpolitik im demographischen Wandel. Opladen 2002.

ginalität zur normalen Lebenserfahrung und als solche identitätsstiftend.

Sozialer Raum

Nach Pierre Bourdieu⁷⁰ konstituiert der soziale Raum das Verbindungsglied zwischen Makro- und Mikroebene und spielt im Kontext des sozialen Wandels eine selbständige, die Marginalisierung verstärkende Rolle. Die „Ghettos“ sind Räume sozialer Exklusion geworden. Diese Veränderung sozialräumlicher Quartiere zeichnet Bourdieu mit Mitarbeitern in <la misère du monde>⁷¹ einzigartig nach. Bourdieus These, empirisch an der französischen Gesellschaft gezeigt, dass Lebensstile - und die Ausgrenzung bzw. Nichtteilhabe - entscheidend zur Aufrechterhaltung der Klassengesellschaft beitragen, unterscheidet sich grundsätzlich von der modernisierungstheoretischen Auffassung Ulrich Becks, Milieu und Lebensstile hätten die Klassenstrukturierung (Eher ein Paternoster- als ein Fahrstuhleffekt) moderner Gesellschaften abgelöst.

Das Konzept des „Überflüssigwerdens“, „der sozialen Entbehrlichkeit“ beschreibt typische biographische und milieuspezifische Prozessmuster, für die ein phänomenologischer Befund entscheidend ist, der „etwas mit

⁷⁰ Bourdieu, P., Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M. 1982.

⁷¹ Bourdieu, P., et al., La misère du monde. Paris 1993

einem Körperausdruck von Müdigkeit, Abgestumpftheit und Apathie zu tun hat“. Damit deutet sich ein dialektisches Verhältnis zwischen Strukturen objektiver Benachteiligung, familientypischen Strukturen der Lebenspraxis und deren generativer Reproduktion an.

Migration und Kindheit

Durch Kriege, Armut und Repression werden die weltweiten Migrationsbewegungen extrem beschleunigt. Dies führt dazu, dass sich in den Staaten und Gesellschaften der Nordhalbkugel die ethnische, kulturelle und religiöse Zusammensetzung der Bevölkerung (ob gewollt oder nicht) erheblich verändert. Die Konsequenzen dieser „Pluralisierung der Lebensformen“ führen zur Zunahme innergesellschaftlicher Konflikte. Inklusion kann dann heißen, dass sich das politische Gemeinwesen offen hält für die Einbeziehung von Bürgern jeder Herkunft, „ohne diese Andere in die Uniformität einer gleichgearteten Volksgemeinschaft“⁷² einzuschließen.

Nach 50 Jahren Einwanderungsgeschichte⁷³ in der BRD sind Migrantenkinder immer noch strukturell benachteiligt. Deren Eltern bleiben der Schule aufgrund von Sprach- und Verstehensproblemen der Schule fern. Somit fallen diese als Unterstützung für ihre Kinder weg. Für

⁷² Habermas, J., Die postnationale Konstellation. Frankfurt/M. 1998, S. 113.

⁷³ Elschenbroich, D., Eine Nation von Einwanderern. Frankfurt/M. und New York 1986.

Schule und vorbereitende Institutionen kommt nun auch die Aufgabe zu, Eltern Räume zur Kommunikation zu bieten, da gerade in informellen Bereichen Sprache einfacher gelernt wird als in formell-strukturierten Unterrichtsformen.

Der Spracherwerb der Migrantenkinder erfolgt in der Regel in ihrer Muttersprache, so dass der Erwerb der deutschen Sprache nur mangelhaft stattfindet. In urbanen Räumen sind geschätzte 25 % der Bevölkerung - bei den unter 20jährigen ist dieser Wert noch höher anzusetzen - Migranten⁷⁴, für welche die zentralen Wert- und Normvorstellungen des deutschen Kulturkreises grundsätzlich fremd sind. Sie leben weitgehend in eigenkulturellen Milieus („Communities“).

Hieraus resultieren interkulturelle Konflikte, die der Tatsache geschuldet sind, dass zwei „inkompatible“ Wertklärungs- und Verhaltensmuster auf einander treffen und keine Einigung erzielt werden kann, da Interaktionsmuster grundsätzlich unvereinbar sind. Dies verweist zusätzlich auf die Zunahme sozialräumlicher Segregation und damit einer wachsenden sozialen Polarisierung. Damit ist mittelfristig die soziale und kulturelle Homogenität und Konsensualität im Gemeinwesen gefährdet. Aktuell müssen Pädagogen/innen (migrantensensibel) über folgende Tatsachen informiert sein:

⁷⁴ Einwanderer, Aus- und Übersiedler aus der ehemaligen UdSSR, Asylbewerber und Flüchtlinge.

- Viele Migrantenkinder, sowohl der ersten als auch der zweiten Generation, leiden unter einem mangelnden Selbstwertgefühl, was Integration erschwert und Bildungsprozesse nicht stattfinden lässt.
- Da die Beherrschung der deutschen Sprache für Integration zentral ist, Mangel an Selbstwert jedoch häufig über Sprache vermittelt wird, kommt der behutsamen sprachlichen Förderung hohe Priorität zu.
- Zudem erfahren Migrantenkinder bundesdeutsche Bildungseinrichtungen häufig als diskriminativ, da viele Bildungseinrichtungen, die Tatsache der Einwanderung pädagogisch noch nicht zur Kenntnis genommen haben, was sich u.a. im Studium, in der (Referendariats-) Ausbildung, pädagogischer Zielsetzung im Klassenraum und curricularer Ausgestaltung zeigt.
- Zuletzt ist es notwendig, darauf hinzuweisen, dass Migrantinnen ihre Weiblichkeit⁷⁵ wesentlich anders erfahren und artikulieren, was i.d.R. zu Diskriminierungen und Stigmatisierungen führt.

⁷⁵ Hierzu aufschlussreich: Nestvogel, R., Aufwachsen in verschiedenen Kulturen. Weibliche Sozialisation und Geschlechterverhältnisse in Kindheit und Jugend. Weinheim und Basel 2002. Dort besonders das Kapitel über „Körpersozialisation“, S. 313 ff.

Postnationalitäten

In den europäischen Wohlstandsgesellschaften mehren sich ethnozentrische Reaktionen der einheimischen Bevölkerung gegen alles Fremde. "Unter dem Gesichtspunkt der institutionellen Ermöglichung von demokratischer Selbstbestimmung zählt die politische Integration der Bürger einer großräumigen Gesellschaft zu den unumstrittensten historischen Leistungen des Nationalstaates. Heute verraten jedoch Anzeichen der politischen Fragmentierung erste Risse im Gemäuer der Nation."⁷⁶

In diesen Zusammenhang gehören auch Bewegungen und Transformationsprozesse der Entsolidarisierung, die sich insbesondere an Fragen gesellschaftlicher Umverteilung entzünden und zur politischen Fragmentierung führen. Dabei steht die Bevölkerung einem Dilemma gegenüber: einerseits kognitiven Dissonanzen, die beim Aufeinandertreffen unterschiedlicher kultureller Lebensformen zu einer „Verhärtung der nationalen“⁷⁷ Identität führen, andererseits der Zwang zur „Assimilation einer alternativlos gewordenen materiellen Weltkultur“⁷⁸ (z.B. Coca Cola und Hamburger), welche die jeweils einheimischen Kulturbestände⁷⁹ aufzuweichen droht.

⁷⁶ Habermas, J., Die postnationale Konstellation. Frankfurt/M. 1998, S. 110.

⁷⁷ ebd.

⁷⁸ ebd.

⁷⁹ Bedenklich stimmt auch die Zunahme von Anglizismen in die Alltagssprache. Wobei diese in ihrer Semantik i.d.R. von der englischen Alltagssprache abweichen.

Verständigung

Ziel muss es allerdings sein, eine diskursive „Verständigung unter Fremden“ zu ermöglichen. Somit wird in multi-kulturellen Gesellschaften eine „Politik der Anerkennung“⁸⁰ nötig, weil die Identität jedes einzelnen Bürgers mit kollektiven Identitäten verwoben und auf Stabilisierung in einem Netz gegenseitiger Anerkennung verwiesen ist. Diese Politik setzt freilich einen ebenso prekären wie schmerzhaften Prozess in Gang, denn die Mitglieder der Mehrheitskultur müssen sich – zumindest im Bereich der politischen Kultur - von der historisch gewachsenen Verbindung „politische Kultur“ = „nationale Kultur“ lösen und akzeptieren, dass sich nun alle Bürger gleichermaßen mit der politischen Kultur, wenn auch nicht mit der nationalen Kultur, identifizieren.

Aus diesen Überlegungen heraus begründet Jürgen Habermas seine Forderung nach einem „Verfassungspatriotismus“⁸¹, soll das Gemeinwesen nicht in Subkulturen (Communities) zerfallen, mit Tendenz zur gegenseitigen Abschottung. Bildungsinstitutionen sind erste gesellschaftliche Orte der Fundierung eines solchen.

⁸⁰ Habermas, J., Die Einbeziehung des Anderen. Frankfurt/M. 1996, S. 128f.

⁸¹ Habermas, J., Die nachholende Revolution. Frankfurt/M. 1990, S. 153f.

3.4 Entwicklung und Lernen bei Kleinkindern: Zwölf Prinzipien

Die frühe Kindheit ist eine eigenständige Lebensphase, die sich stark von späteren Phasen unterscheidet, in der jedoch die entscheidenden Weichen für das Leben insgesamt gestellt werden. Für Professionelle in Kindertageseinrichtungen sollte diese Betrachtungsweise in der pädagogischen Arbeit im Vordergrund stehen, um einer „unangemessenen Verschulung“ oder einem reinen „Spielbetrieb“ zu begegnen. Ziel vorschulischer Erziehung wäre - konsequent gedacht - dann die allseitige und ausgleichende Förderung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes.

Erziehungsprinzipien

In Anlehnung an Martin R. Textor⁸² werden im Folgenden zwölf pädagogische Prinzipien für die Arbeit mit Kindern formuliert, die in die zukünftige Arbeit an der **Kinderschule „Amalie Struve“** integriert werden sollen. Diese Prinzipien orientieren sich im wesentlichen an entwicklungspsychologischen und sprach- und strukturtheoretischen Erkenntnissen, wie sie insbesondere von

⁸² Vgl. Textor, M.R., Der entwicklungsgemäße Ansatz. in: Fthenakis, W.E., Textor, M.R., (Hg.), Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim und Basel 2000, S. 237ff.

Noam Chomsky, Célestin Freinet, George H. Mead und Jean Piaget⁸³ entdeckt wurden.

1. Das Kind muss immer als ein „Ganzes“, seine Entwicklung „ganzheitlich“ gesehen werden: Persönlichkeits-, Sprach-, kognitive, ästhetische, emotionale, soziale und physische Entwicklungsfelder sind eng verknüpft.
2. Die (früh-)kindliche Entwicklung verläuft entsprechend einer „normativen Abfolge“ von Phasen, die aufeinander aufbauen. Diese Phasen geben einen pädagogisch-professionellen Orientierungsrahmen vor.
3. Jedes Kind folgt seiner eigenen „biologischen Uhr“ und zugleich folgen alle der gleichen „biologischen Uhr“.
4. In der Regel müssen Kindern gleichartige Erfahrungen mehrmals hintereinander innerhalb eines nicht allzu langen Zeitraums machen, bevor diese die kindliche Entwicklung beeinflussen. Auswirkungen zeigen sich oft erst mit langer zeitlicher Verzögerung. Dies betrifft insbesondere auch Lernprozesse. Von daher sind frühe „Klassifi-

⁸³ Vgl. Chomsky, N., Sprache und Geist. Frankfurt/M. 1973. Chomsky, N., Reflexionen über die Sprache. Frankfurt/M. 1977. Freinet, C., Die moderne französische Schule. Paderborn 1979. Mead, G.H., Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt/M. 1980. Piaget, J., Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart 1969. Piaget, J., Nachahmung, Spiel und Traum. Stuttgart 1969.

zierungen“ und „Kategorisierungen“ von Kindern aus professioneller Perspektive schädlich.

5. Die frühkindliche Entwicklung verläuft in eine voraussagbare Richtung, und zwar vom Einfachen zum Komplexen, vom Bekannten zum Unbekannten, von Sich-Selbst zu den Anderen, vom Ganzen zu den Teilen, vom Konkreten zum Abstrakten, vom taktilen zum symbolischen Erfassen, vom Suchenden zum Zielgerichteten, vom Ungenauen zum Genauen, vom Impulsiven zur Selbstkontrolle.⁸⁴

6. Die kindliche Entwicklung spielt sich in einer Vielzahl sozialer und kultureller Welten (Familie, Kindergarten, Gemeinde, Religion etc.) ab und wird durch diese beeinflusst. Kinder lernen im wesentlichen durch Interaktionen mit Erwachsenen. Kultur (in der ganzen Dimension des Begriffs) ist somit ein zentraler Faktor in dieser Lebensphase. Kultur wird allgemein als ein generelles, für eine Gesellschaft und Gruppe aber besonderes Orientierungssystem betrachtet. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen (Sprache, Rituale, etc.) gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft usw. tradiert. Es beeinflusst Wahrnehmen, Denken, Werten und

⁸⁴ Vgl. auch: Kostelnik, M.J., Soderman, A.K., Whiren, A.P., Developmentally appropriate programs in early childhood education. New York 1993.

Handeln aller Mitglieder und definiert somit deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft.

7. Kinder sind aktiv Lernende und Forschende. Sie sind neugierig, aufmerksam, wissbegierig, interessiert und motiviert. Diese Eigenschaften müssen unterstützt und befördert werden. Sie lernen durch Handeln und Tun. Kinder wollen der Welt um sie herum Sinn geben. Lernen erfolgt dabei immer zyklisch und nie linear. Die Herstellung einer Balance zwischen selbsttätigem (eigenständigen) und unterrichtetem Lernen ist zu beachten.
8. Entwicklung und Lernen resultieren aus dem Zusammenwirken von „biologischer Reifung“, der Umgebung (materiell) als auch den sozialen Welten, in denen die Kinder leben.
9. Kleinere Kinder lernen im „freien Spiel“, größere Kinder spielen und lernen im Wettkampf⁸⁵.
10. Kindern muss die Möglichkeit geboten werden, ihre erworbenen Fertigkeiten und ihr Wissen zu praktizieren und Erkenntnisse zu verknüpfen.
11. Kinder sind unterschiedlich, in jeder Hinsicht. Deshalb darf es keine pädagogischen Standardprogramme geben.

⁸⁵ Vgl. Mead, G.H., Gesammelte Aufsätze. Bd. 1 u. 2. Frankfurt/M. 1980/1993.

12. Kinder entwickeln und entfalten sich am besten in einer Umgebung, in der sie sich geborgen und wohl fühlen („pädagogische Atmosphäre“) und wo sie zudem Wertschätzung erfahren.

4 Zur Erweiterung des Bildungsbegriffs

Seit der Veröffentlichung der PISA-Studie ist in der bildungspolitischen Diskussion in der Bundesrepublik insgesamt eine Verengung des Bildungsbegriffs auf die Vermittlung kognitiver Fähigkeiten festzustellen. Dabei wird Bildung häufig auf Verarbeitung und Vermittlung von „Stoff“ (fachlichem Wissen) reduziert. Zudem werden vielfach die Bildungssysteme (Inhalte und strukturelle Orientierung) insgesamt dem Diktat der Ökonomie untergeordnet, mit der wohlmeinenden politischen Absicht, die Berufsaussichten der Schulabgänger nachhaltig zu verbessern. Dabei ist letztlich niemand in der Lage, zukünftige Wissensvoraussetzungen und Qualifikationen gültig zu prognostizieren. Obendrein wird nicht in Betracht gezogen, dass durch die soeben skizzierten gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse, die nicht nur eine veränderte Art und Weise der Lebensführung nach sich ziehen, sondern die das gesamte „Lebenslaufregime“ brüchig werden lassen, der Erwerb neuer Kompetenzen⁸⁶ notwendig wird.

Letztlich überraschen die Ergebnisse der PISA-Studie nicht, denn sie bestätigen eine fatale Entwicklung im Bereich der Bildungssysteme, die seit Jahrzehnten im Kontext ökonomischer und sozialer Globalisierung, insbesondere in der BRD aber auch in anderen europäischen Ländern zu beobachten ist. Indirekt doku-

⁸⁶ Vgl. Bildungsplan 2004, Grundschule Baden-Württemberg.

mentiert und bestätigt die Studie - wenn dies auch nicht in der Absicht der Verfasser der Studie lag - aktuelle gesellschaftliche Trends in der Formierung des Sozialen bzw. in der Deformation des Sozialen, die auch vor Ort zu beobachten sind und die eng mit der Frage der Gerechtigkeit und mit der Frage nach dem Recht auf Bildung für alle zusammenhängen.

Dreigliedrigkeit des deutschen Schulsystems

Zugespitzt formuliert kann gesagt werden, dass die Dreigliedrigkeit des deutschen Schulsystems die Selektion und Segregation klassenspezifischer Differenzen befördert, statt abbaut und damit Schule nach wie vor das öffentlich gesteuerte und kontrollierte Instrument gesellschaftlicher Selektion ist, bei dem Kinder aus unteren Schichten und randständiger Milieus systematisch benachteiligt werden.

Schulbildung hat also „eine `kapitalistische` Eigenschaft: Sie ist akkumulierbar, gibt dem, der mehr akkumuliert hat, einen prinzipiellen Vorteil über den, der weniger akkumuliert hat, und setzt, wie anderes Kapital, den Reicheren in die Lage, die Bildungsmittel zu monopolisieren – allein schon dadurch, dass eine länger dauernde Bildung, die der Ärmere sich nicht leisten kann, als die „höhere“ und „bessere“ gilt. Wenn wir nicht jeden Maßstab verlieren, unsere Zivilisation nicht kurzschließen, die

Chance der Veränderung bewahren wollen, dann muss Erziehung zu einer dialektischen Tätigkeit, nein, Erfahrung werden und darf nicht die `Ausrichtung der Kinder auf die Welt, wie sie ist' bedeuten.⁸⁷

Der soziologische Zusammenhang zwischen der Bin-nenstruktur des Bildungssystems und den sozialen und demokratischen Komponenten des Bildungsprozesses wird allerdings kaum diskutiert. Partizipation in und an Bildung bildet die Grundlage für Partizipation an Gesellschaft und damit die Grundbedingung für ein demokratisches und solidarisches Gemeinwesen. Bildung hat also immer(!) auch die „Alltagsbewältigung“ des Lebens zum Gegenstand und damit letztlich die Befähigung des Individuums, verantwortlich an Staat und Gesellschaft zu partizipieren.

Diese Tatsache verlangt von Bildungsinstitutionen Anpassungen an gesellschaftliche Veränderungsprozesse, ohne diese kritiklos zu akzeptieren. Bildungsinstitutionen haben dafür Sorge zu tragen, dass ihr „Klientel“ angemessen vorbereitet und orientiert wird. Damit gewinnen vor- und außerschulische Bildungsorte und damit das nicht-formale und informelle Lernen vermehrt an Bedeutung.

⁸⁷ Hentig, H.v., Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule. Stuttgart und München 1972, S. 11.

Lebensweltbezug und deutsche Antagonismen

Bildungsorte haben dabei strukturell einen „Lebensweltbezug“ zu gewährleisten, da - wie ausgeführt - das Leben nicht auf Bildung wartet, sondern solches zur Voraussetzung hat. Kindertageseinrichtungen, wie im Übrigen auch Schulen, dürfen sich nicht von der „Lebenswelt“ der Menschen abkoppeln. Das bedeutet auch, dass neue Lerninhalte mit biografischer und gesellschaftlicher Relevanz den traditionellen Fächerkanon des vergangenen Industriezeitalters ablösen müssen, sollen schulische Bildungsorte nicht in der Vergangenheit verharren, sondern sie müssen im Interesse der Nachwachsenden prinzipiell zukunfts offen sein. Diese Tatsache betrifft in besonderer Weise den Kindergarten, denn hier soll nicht mehr „nur“ auf das Leben in der „Industriegesellschaft“ vorbereitet werden, sondern es werden auch die Bedingungen der „postindustriellen“ Phase pädagogisch zu antizipieren und zu gestalten sein.

Die Situation der frühkindlichen Bildung und Erziehung in Deutschland⁸⁸ lässt sich gegenwärtig im vorschulischen Bereich durch eine auffallende Inkonsistenz charakterisieren: So finden sich eine starke Regulierung, was Finanzen, Größe, Verwaltungsvorschriften etc. betrifft, auf der einen Seite und eine (fast) totale (curricula-re) Deregulierung des Bildungs- und Erziehungsauftrags

⁸⁸ Vgl. Fthenakis, W., Der Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen: ein umstrittenes Terrain? in: Frühe Kindheit. Zeitschrift der Deutschen Liga für das Kind 2002, 5 (1), S. 24-27.

auf der anderen Seite. „Lasst tausend bunte Blumen blühen“ ist zwar ein einprägsamer Slogan, der aber nicht zu Ungunsten der Kinder pädagogisch ausbuchstabiert werden darf.

Es gibt nur wenige Länder in der Welt, in denen das Vertrauen in die individuelle Fachkraft (Lehrer) so unbegrenzt ist, dass man ihr, je nach Standpunkt, zumutet bzw. anvertraut, die letzte Entscheidung für die Qualität der Bildung und Erziehung unserer Kinder autonom zu treffen und zu verantworten.

Internationaler Blick

Betrachtet man die Situation international, so lässt sich eine zunehmende Tendenz in Richtung einer gemäßigten Regulierung des Bildungssystems beobachten, die darauf hinausläuft, dass man einen Bildungsplan entwirft, der nicht wie ein schulisches Curriculum⁸⁹ konzipiert, sondern so weit gefasst ist, dass er der einzelnen Fachkraft Orientierung, aber auch Raum für Kreativität bietet.

Beispielhaft dafür ist Norwegen aber auch Schweden (oder Großbritannien), wo im Jahre 1998 ein verbindlich geltender Bildungsplan für alle staatlichen Einrichtungen verabschiedet wurde. In Frankreich wird das Cur-

⁸⁹ Vgl. Fthenakis, W.E., Oberhuemer, P., (Hrsg.), Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden 2004.

riculum nach Richtlinien des nationalen Bildungsministeriums festgelegt. Vergleichbare Entwicklungen lassen sich in vielen anderen Ländern beobachten. Regulierung ist in Deutschland m.E. erforderlich bezüglich der Ausbildung und weiteren Qualifizierung des pädagogischen Personals, der Entwicklung eines Bildungsplanes und der Steuerung der Evaluation der pädagogischen und professionellen Qualität.

Frühkindliche Bildung

Es ist festzuhalten, dass keine Zeit mehr zu verlieren ist. Die pädagogische Diskussion sollte aufgenommen werden. Dabei sollte insbesondere der Frage nach einer zeitgemäßen Bildungskonzeption für die Kindergartenkinder nachgegangen werden. Denn - und dies wird erneut mittelbar durch die PISA-Studie und noch mehr durch eine vergleichende Analyse internationaler Bildungskonzepte⁹⁰ bestätigt - die deutsche Frühpädagogik weist erhebliche Defizite auf, wenn es darum geht, Kinder entwicklungsangemessen zu fördern, speziell auch im kognitiven Bereich. So blieben Bereiche wie Literacy⁹¹ in der deutschsprachigen Diskussion bislang weitestgehend unbeachtet und die daraus zu ziehenden

⁹⁰ Vgl. Fthenakis, W.E., et al. (Hg.), Träger zeigen Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Basel, Berlin 2003.

⁹¹ Die deutsche Sprache verfügt leider über keine adäquate Begrifflichkeit für den englischen Begriff „Literacy“. Übertragen meint „Literacy“ in etwa Lese-, Schreib- und Schriftkompetenz.

Konsequenzen lassen dementsprechend noch auf sich warten. Vergleichbares gilt für die Förderungsschwerpunkte mathematisches Verständnis, naturwissenschaftliches Wissen und kulturelle Orientierung.

In Anlehnung an Jürgen Habermas⁹² wird hier ein revidierter Bildungsbegriff eingeführt, der die Gesamtpersönlichkeit und Zukunftsoffenheit des Kindes im Blick hat und der die Arbeit in Kindertageseinrichtungen grundsätzlich verändern wird. Denn wie Habermas formuliert, wird für multikulturelle bzw. kulturell differenzierte Gesellschaften eine „Politik der Anerkennung“ nötig, weil die Identität jedes einzelnen Bürgers mit kollektiven Identitäten verwoben und auf Stabilisierung in einem Netz gegenseitiger Anerkennung angewiesen ist. Bildung wird dann ein offener und tendenziell nicht schließbarer Prozess der Entwicklung und Entfaltung der Persönlichkeit. Dieser Prozess bezieht sich

- auf die Realisierung einer autonomen Lebensführung,
- auf die Ermöglichung der Teilhabe an sozialen, politischen und kulturellen Prozessen,
- auf die autonome Realisierung einer kulturell-ästhetischen Praxis und

⁹² Vgl. Habermas, J., Die postnationale Konstellation. Frankfurt/M. 1998, S. 113.

- auf die Möglichkeit der Realisierung autonomer beruflicher Ansprüche und der Möglichkeit autonomer materieller Reproduktion.

Dieser erweiterte Bildungsbegriff impliziert neben dem Erwerb von (kulturellen und beruflichen) Kompetenzen auch die Herausbildung einer autonomen und sozialen Persönlichkeit (Selbstbestimmung, Handlungs- und Kritikfähigkeit). Bildung realisiert dann, wie Habermas formuliert, die kulturelle und die materielle Reproduktion, legt den Grundstein für soziale Integration und rahmt den Prozess der Sozialisation.

5 Pädagogische Grundsätze der Modelleinrichtung

Die in der vorangestellten Programmatik formulierten Erkenntnisse finden in den pädagogischen Grundsätzen der gemeinwesenorientierten städtischen Kinderschule „Amalie Struve“ ihren Niederschlag. Dazu werden im Folgenden vier pädagogische Grundorientierungen formuliert, die im Detail von den Professionellen vor Ort zu verfeinern und pragmatisch curricular zu gestalten sind. Die hier näher zu erläuternden Grundorientierungen vervollständigen die oben formulierten 5 Lernfelder der Kinderschule. Diese Grundorientierungen markieren den curricularen Rahmen, an dem sich die Professionellen orientieren:

- 1. Bildungs- und Sprach-Orientierung: *Sprache und Soziale Herkunft***
- 2. Sozialpädagogische-Orientierung: *Kindgemäße Bildung***
- 3. Lebenswelt- und Fall-Orientierung: *Gemeinwesen und Familie***
- 4. Interkulturelle-Orientierung: *Mehrheits- und Minderheitenkultur***

Die **Kinderschule „Amalie Struve“** ist eine städtische Einrichtung, die das Kind umfassend in seiner Gesamtentwicklung, seinem Bildungsbedarf und seinen Bildungsnotwendigkeiten fördert. Dies vollzieht sich im Erleben der **Kinderschul**-Gemeinschaft als sozialem Erfahrungsraum. Die **Kinderschule** als soziale Lebenswelt trägt dazu bei:

- den Erfahrungsraum des Kindes zu weiten,
- die Möglichkeiten von Lernen und Bildung zu erweitern,
- die Herausbildung emotionaler, kognitiver, kreativ-musischer, sozialer, sprachlicher und psychomotorischer Kompetenzen zu fördern, zu unterstützen und zu begleiten,
- interkulturelle Zusammenarbeit zu fördern,
- und damit gesellschaftliche Integration zu ermöglichen.

Die **Kinderschule „Amalie Struve“** weiß sich bei der Realisierung ihres pädagogischen Programms folgenden grundlegenden Wertorientierungen eines demokratischen Gemeinwesens verpflichtet:

- **Erziehung zur Mündigkeit (Autonomie),**

➤ **Erziehung zur Solidarität und**

➤ **Kompetenzausbildung und -erweiterung.**

Autonomie meint Selbstbestimmung, Unabhängigkeit und Selbständigkeit. Erziehung zur Mündigkeit und Autonomie soll Kinder darin fördern, ihren Anspruch auf Selbstbestimmung, der zugleich ein Anspruch aller Menschen ist, aktiv zu vertreten und einzuklagen. Das Motto für autonome und mündige Erziehung lautet: „Eigensinn mit Gemeinsinn im Gemeinwesen“.

Erziehung zur Solidarität verweist darauf, dass wir nicht allein auf und in der Welt sind, sondern gemeinsam mit anderen leben und uns die „Welt teilen“. Das bedeutet, dass wir Schwächere schützen, andersartige Menschen nicht diskriminieren und Mitmenschen achten. Dabei geht es nicht nur um Solidarität mit den Menschen, sondern auch um Solidarität mit der Natur, anderen Lebewesen und den globalen Ressourcen.

Kompetenz zielt auf Wissen und Befähigung. Hierzu ist Bildung unabdingbar, um ein komplexes Weltverständnis zu ermöglichen. Bildung erfolgt in sozialen Zusammenhängen und bedarf gebildeter Lehrpersonen.

Kindertageseinrichtungen reagieren auf die Tatsache, dass Erziehung und Bildung der nachwachsenden Generation eine der entscheidenden Aufgaben ist, die in jeder Gesellschaft bewältigt werden muss. Die Gemein-

weseneinbettung wird durch weltanschauliche und religiöse Neutralität gefördert.

Durch die städtische Trägerschaft ist die **Kinderschule „Amalie Struve“** allgemeinen, demokratischen, rechts- und sozialstaatlichen Prinzipien verpflichtet. Die pädagogische Arbeit orientiert sich dabei am Gleichheitspostulat der Menschenrechte (Menschenrechtsorientierung). Kindergartenarbeit bewegt sich zwischen einem gesellschaftspolitischen, einem pädagogischen⁹³, einem gesetzlichen Rahmen und den eigenen institutions- und lebensweltspezifischen Gegebenheiten.

Die **Kinderschule** kann aus den gewählten pädagogischen und gesellschaftlichen Prinzipien heraus keine Partikularinteressen vertreten, sondern ist weltanschaulich neutral und konfessionslos zu führen. Das bedeutet nun keineswegs ethische und religiöse Indifferenz, sondern mit dieser Orientierung wird politische, religiöse, ethnische und kulturelle Toleranz zum obersten Prinzip und muss in der konkreten pädagogischen Arbeit und im pädagogisch-professionellen Habitus der Professionellen ihren konkreten Niederschlag finden. Damit kann die neue Einrichtung multireligiös ausgerichtet werden.

⁹³ Für erfolgreiche pädagogische Arbeit im Kindergarten müssen folgende pädagogische Spezialbereiche - in je spezieller Gewichtung - Berücksichtigung finden: Vorschul-, Sozial-, Heil- und Sprachpädagogik.

5.1 Bildungs- und Sprach-Orientierung: *Sprache und soziale Herkunft*⁹⁴

Die **Kinderschule „Amalie Struve“** wird eingerichtet, um sicherzustellen, dass die Kinder in ihrem Bildungsbedarf umfassend gefördert werden. Die neue Einrichtung wird somit eine Institution der „Bildung“ und der „Sozialisierung“. Da das Herkunftsmilieu der Kinder generell als sozial benachteiligt beschrieben werden kann, ist ein auf soziale Gleichstellung bedachter pädagogischer Ansatz notwendig, um einen erfolgreichen Übergang zur Grundschule für alle Kinder zu gewährleisten und eine erfolgreiche Bildungsbiographie einzuleiten.

Weiter oben wurden 5 Lernfelder bestimmt, wobei davon ausgegangen wurde, dass die Sprache im Zentrum des Lernprozesses (Spracherwerb, Spracherweiterung) steht. Sprachförderung – in all ihren Facetten - wird deshalb in der zukünftigen Arbeit der **Kinderschule** der zentrale pädagogische Tätigkeitsbereich sein, an dem sich letztlich der Erfolg der Kinderschule messen lassen wird. Die **Kinderschule** soll zudem jedem Kind die Gelegenheit geben, erste gelungene Ler-

⁹⁴ Die folgende Darstellung orientiert sich im Wesentlichen an: Neumann, S., Ganzheitliche Sprachförderung. Ein Praxisbuch für Kindergarten, Schule und Frühförderung. Weinheim 2001 und an Ulich, M., Literacy und sprachliche Bildung im Elementarbereich. in: KiTa spezial. KinderTageseinrichtungen aktuell. Sonderausgabe Nr. 4/2003, S. 5-11.

nerfahrungen zu machen und Lust auf weitere Schule zu wecken.

„Learning to read and write is critical for success in school and throughout life. By starting early, we recognize learning to read begins long before a child enters school. Family members and early caregivers must build a foundation for literacy by talking and reading daily to babies and toddlers. Long before a baby babbles or says a first word she is beginning to develop skills necessary to learn how to talk and read. In addition, caregivers and preschool teachers must be given the education and training needed to help young children develop language and literacy skills.”⁹⁵ Damit ist Sprache sprichwörtlich und tatsächlich der Schlüssel zur Welt.

Bildungschancen von Kindern

Die unterschiedlichen Bildungschancen von Kindern sind offensichtlich. Nehmen wir als Beispiel die für die Sprachentwicklung so wichtige Bilderbuchbetrachtung. Eine us-amerikanische Studie⁹⁶ kommt zu folgender

⁹⁵ America Reads challenge: <http://www.ed.gov/inits/americanreads/chr.html>. National Institute on Early Childhood Development and Education. Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.

⁹⁶ In den USA und Großbritannien bildet die "Literacy-Erziehung" mittlerweile eine eigene Tradition in der Frühpädagogik aus. Vgl. z. B.: Bredekamp, S., Knuth, R.A., Kunesh, L.G., Shulman, D.D., What Does Research Say About Early Childhood Education? in: North Central Regional Educational Laboratory. Oak Brook 1992. Holloway, J., Research Link. Family Literacy. in: Educational Leadership, 3, 2004, 61, Nr. 6, S. 88-89. Nord, C. W., Lennon, J., Liu, B.,

Schätzung: Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien kommen in die Schule mit durchschnittlich 25 Stunden eins-zu-eins Bilderbuchbetrachtung (ein Kind-ein Erwachsener), Kinder aus einer „Mittelschichtfamilie“ dagegen mit 1000 bis 1700 Stunden.

„Even as schools strive to provide the best reading instruction, educators are aware that factors outside the school influence their students' success in learning to read. Research confirms the importance of such factors as children's home environments and preschool literacy experiences. For example, the “Early Childhood Longitudinal Study” measured children's home literacy activities using an index that counted parents' reports of how often they read to their children, sang to them, and told them stories, as well as the number of children's books and audiotapes or CDs in the home. The children who ranked higher on this home literacy index also scored higher on reading and literacy skills when they entered kindergarten. The positive relationship between a home literacy environment and children's reading knowledge and skills held true regardless of the family's economic status.”⁹⁷

Chandler, K., Home literacy activities and signs of children's emerging literacy. Washington: Department of Education 1999. Padak, N., Sapin, C., Baycich, D. A., Decade of family literacy: Programs, outcomes, and future prospects. (ERIC Document No. ED 456 074). 2002. Primavera, J., Enhancing family competence through literacy activities. In: Journal of Prevention and Intervention in the Community, 2000, No. 20, S. 85-101. Yarosz, D., Barnett, W., Who reads to young children? Identifying predictors of family reading activities. in: Reading Psychology, 2002, No. 22, S. 67–81.

⁹⁷ Holloway, J., Research Link. Family Literacy. in: Educational Leadership, 2004, 61, No. 6, S. 88.

Gleichzeitig konnte nachgewiesen werden, dass Kinder, die in ärmeren und weniger „akademisch“ gebildeten Familien leben und die dennoch mit Bilderbüchern und Geschichten aufwachsen, sprachlich deutlich im Vorteil waren gegenüber Kindern aus demselben sozialen Milieu. Im Bereich von Sprache und Literacy existiert also eine große Kluft zwischen privilegierten und weniger privilegierten Kindern.

Für Kinder aus sozial benachteiligten und bildungsfernen Familien, die i.d.R. zu Hause wenig Kontakt mit Schrift, Lesen und Büchern haben, kann die sprachpädagogische Ausrichtung der **Kinderschule** zusätzliche Lern- und Bildungschancen eröffnen und letztlich den Übergang in die Schule erleichtern. Kinder werden dadurch ermutigt, Schrift und Schreiben als eine eigene Welt zu entdecken und Schreiben nicht nur als mechanische Fertigkeiten zu sehen, die mit Schule und Leistung assoziiert wird. Allgemeine Voraussetzung für Bildung, die Lust aufs Leben macht.

Dabei geht es um vielfältige, lustvolle Begegnungen mit Schriftkultur, wobei Schrift und Schreiben mit Sinn und konkreten Handlungen verbunden werden sollten. Literacy-Erziehung ist auch immer Sozialerziehung, denn reichhaltige Erfahrungen rund um Buch-, Erzähl-, Reim- und Schriftkultur in der frühen Kindheit sind ein langfristig angelegter Beitrag zur Sprachförderung - mit langfristigen, positiven Auswirkungen auf die Sprach- und Lesekompetenz.

Die Sprachförderung kleiner Kinder erfolgt ganzheitlich. Das heißt, wir haben es nicht nur mit dem Hörer oder dem Sprecher zu tun, sondern immer mit dem ganzen Kind, mit allen seinen Sinnen, seinem Bewegungsdrang, seiner Neugier, seiner Liebe zu Rhythmus und Musik. Planvolle Sprachförderung kann deshalb beim Singen, Turnen, Basteln, Spielen, Erkunden, Untersuchen, Experimentieren ebenso stattfinden wie beim Betrachten von Bilderbüchern oder beim Gespräch mit dem einzelnen Kind oder mit der Gruppe im Stuhlkreis.

Sprachförderung setzt die realisierte Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule⁹⁸ voraus. Es wird deshalb eine enge Verbindung des letzten **Kinderschuljahres** mit dem ersten Grundschuljahr notwendig, um sowohl die Sprach- als auch die intellektuelle Förderung nachhaltig zu verbessern und zugleich die Kinder auf die Schule vorzubereiten. (Vorbereitung zur Schulfähigkeit). Hierzu sind gemeinsame Projekte zwischen Kindertageseinrichtungen und Schulen (z.B. Grundschulkindern lesen Kindergartenkindern vor; Erstklässler und Kindergartenkinder üben ein Theaterstück ein; Praktika für Schüle-

⁹⁸ Vgl. Konzept Sprachförderung: Stadt Rastatt und Sprachförderung im Vorschulalter. Vgl. auch: Rahmenkonzept der IMA (Baden-Württemberg) Langfassung vom 18. Mai 2004. Frau Kultusministerin Dr. Schavan hat im Einvernehmen mit ihrem Ressortkollegen, Herrn Sozialminister Dr. Repnik, am 29. April 2002 anlässlich eines Bildungskongresses in Ulm die Gründung einer interministeriellen Arbeitsgruppe (IMA) zur „Sprachförderung im vorschulischen Bereich“ angekündigt. Der IMA unter Federführung des Kultusministeriums gehören neben den Ressorts Kultusministerium, Sozialministerium, Innenministerium und Justizministerium/ Stabsstelle der Ausländerbeauftragten der Landesregierung die kommunalen Landesverbände, die Trägerverbände der Kindertageseinrichtungen, d.h. die Kirchen, die freien Trägerverbände, die Landesjugendämter und das Landesinstitut für Erziehung und Unterricht an.

rinnen und Schüler der weiterführenden Schulen etc.) zu planen.⁹⁹ Dies muss in Absprache mit den betroffenen Schulen geschehen. Damit werden regelmäßige konzeptionelle Abstimmungen notwendig, um ein gemeinsames Förderkonzept zu entwickeln. Darüber hinaus erhalten die Pädagogen der Grundschule notwendige Einblicke in die Sprachwelt der Kinder und den Stand der Förderung.

5.1.1 Sprache: Schlüssel zur Welt

Sprache ist der Schlüssel zum Zugang zur gemeinsam geteilten Welt. Aufgrund entwicklungspsychologischer Voraussetzungen sollte Sprachförderung so früh wie möglich (Kindergarten) ansetzen, denn die „Sprachentwicklung eines Kindes ist unmittelbar mit der Entwicklung der Wahrnehmung, der Motorik, des Denkens und des sozial-emotionalen Erlebnisbereiches verbunden.“¹⁰⁰

Schon in frühesten Stadien der Sprachentwicklung ist ein deutlich negativer Milieueinfluss nachweisbar, da die Beherrschung des „Systems der Phoneme und die Fähigkeit, zwischen verwandten Phonemen“ (Oever-

⁹⁹ Vgl. Götte, R., Sprache und Spiel im Kindergarten. Praxis der ganzheitlichen Sprachförderung in Kindergarten und Vorschule. Weinheim 2002.

¹⁰⁰ Neumann, S., Ganzheitliche Sprachförderung. Ein Praxisbuch für Kindergarten, Schule und Frühförderung. Weinheim 2001, S. 9.

mann) zu diskriminieren, das Fundament für den Erwerb eines differenzierten Wortschatzes und ein erfolgreiches Lesenlernen bilden: Grundvoraussetzung für die Entfaltung kognitiver, psychomotorischer und emotionaler Intelligenz und damit der Weltaneignung.

Sprachförderung

Sprachförderung kann nur dann zu gleichen Bildungschancen und letztlich zur späteren gesellschaftlichen Integration führen, wenn so früh wie möglich damit begonnen wird. „Die sprachliche Förderung der Kinder gehört neben der Sozialerziehung zu den wichtigsten Aufgaben des Kindergartens und darf nicht Zufällen überlassen bleiben. Sie soll alle Kinder erfassen: sowohl die, die sprachlich schon sehr gut entwickelt sind und ihren Hunger nach sprachlicher Betätigung stillen müssen, als auch Kinder fremder Muttersprache oder solche, die zu Hause zu wenig sprachliche Anregung erhalten haben und Sprachdefizite aufweisen.

Im Sinne einer optimalen Förderung scheint es notwendig, bereits frühzeitig logopädische Abklärungen zu leisten, um die sprachlichen Kompetenzen der Kinder optimal zu fördern. Zur Sprachförderung gehören die Wortschatzerweiterung, die Entwicklung der Satzbildungsfähigkeit (grammatische Kompetenz) sowie die Bereitschaft und Fähigkeit, Sprache sinnvoll einzusetzen

und zu nutzen (kommunikative Kompetenz). Defizite in der Artikulation sind meistens entwicklungsbedingt und nehmen bei zunehmendem Alter ab. Wenn grobe Aussprachefehler aber auch noch bei Fünf- oder Sechsjährigen vorliegen, sollte eine Fachkraft (Logopädie) eingeschaltet werden.¹⁰¹

Wortschatzerweiterung bedeutet vor allem geplante Erlebniserweiterung. Die Förderung der Satzbildungsfähigkeit erfolgt durch verbale Kontaktaufnahme. Es kommt darauf an, Situationen zu schaffen und zu nutzen, in denen das Kind etwas mitteilt. Die Förderung der kommunikativen Fähigkeiten geschieht am intensivsten und leichtesten im Rollenspiel. Die Erzieherin mischt sich ein, indem sie mitspielt und die Handelnden in Gespräche verwickelt.¹⁰²

Sprachlernprozessen

Ein Kind sprachlich zu fördern, bedeutet, es in Sprachlernprozessen gezielt und systematisch zu unterstützen. In den ersten Lebensjahren geschieht dies vor allem im Spiel, welches dann mit zunehmendem Alter durch systematische Pädagogik ersetzt wird. Grund-

¹⁰¹ Götte, R., Sprache und Spiel im Kindergarten. Praxis der ganzheitlichen Sprachförderung in Kindergarten und Vorschule. Mit Lieder-CD. Weinheim 2002, S. 12. Vgl. Küspert, P., Schneider, W., Hören, lauschen, lernen. Arbeitsheft und Arbeitsmaterial. Göttingen 2000.

¹⁰² Vgl. Götte, R., Sprache und Spiel im Kindergarten. Praxis der ganzheitlichen Sprachförderung in Kindergarten und Vorschule. Weinheim 2002.

legend muss eine ganzheitliche Sprachförderung gewährleisten:

- die Beherrschung eines altersgemäßen Wortschatzes (Lexik),
- die Fähigkeit, korrekte Sätze zu bilden (Syntax),
- die Fähigkeit, einzelne Laute zu unterscheiden (Morphologie) und
- diese dann auch richtig auszusprechen (Sprache).¹⁰³

Hinzu tritt auch die Sprechgestaltung (Stimmmelodie und -prosodie) sowie die Beherrschung von Gestik und Mimik sowie den damit verbundenen kommunikativen Kompetenzen, d.h. der Fähigkeit ein „Gespräch zu führen“ und eine „eigene Rede“ zu „verfassen“. Von Bedeutung sind allerdings auch Sprechgestaltung sowie kommunikative Kompetenzen, sich also situations- und partneradäquat mitzuteilen. Sprachproduktion setzt ein entsprechendes Sprachverständnis (und Weltverständnis) voraus.

Wir können uns nur äußern, wenn wir Wörter und ihre entsprechende Bedeutung kennen und anwenden können. Hierzu ist es notwendig eine vertrauensvolle At-

¹⁰³ Neumann, S., Ganzheitliche Sprachförderung. Ein Praxisbuch für Kindergarten, Schule und Frühförderung. Weinheim 2001, S. 13f.

mosphäre zu schaffen, als sichere Ausgangsbasis um Lernerfahrungen zu machen und das Kind entsprechend seines jeweiligen Entwicklungsstandes zu fördern und zu fordern. Hierzu ist der Bezug zur aktuellen Lebenssituation des Kindes zentral.

5.1.2 Literacy und Bildungschancen¹⁰⁴

Wie bereits ausgeführt, verfügt die deutsche Sprache über keinen passenden Begriff für den englischen Begriff „Literacy“, obwohl in Fachkreisen gelegentlich die Übersetzung „Literalität“ verwendet wird. Wörtlich meint „Literacy“ Lese- und Schreibkompetenz oder auch im übertragenen Sinn „sprachlich-literarische Grundbildung“.¹⁰⁵

Der Begriff beschreibt jedoch weit mehr als die Grundfertigkeit des Lesens und Schreibens, er umfasst Kompetenzen wie Textverständnis und Sinnverstehen,

¹⁰⁴ Das folgende Kapitel (4.1.2) orientiert sich wesentlich an: Ulich, M., Literacy und sprachliche Bildung im Elementarbereich. in: KiTa spezial. KinderTageseinrichtungen aktuell. Sonderausgabe Nr. 4/2003, S. 5-11. Vgl. auch: Ulich, M., Ulich, D., Literarische Sozialisation: Wie kann das Lesen von Geschichten zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen? in: Zeitschrift für Pädagogik, 40. Jg., 5, 1994, S. 821-834.

¹⁰⁵ Vgl. Whitehead, M., Sprachliche Bildung und Schriftspracherwerb. in: Fthenakis, W.E., Oberhuemer, P., (Hrsg.), Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesebaden 2004, S. 299.

sprachliche Abstraktionsfähigkeit, Lesefreude, Vertrautheit mit Büchern, die Fähigkeit sich schriftlich auszudrücken, Vertrautheit mit Schriftsprache und mit „literarischer“ Sprache oder sogar Medienkompetenz. Die Entwicklung dieser Kompetenzen beginnt bereits in der frühen Kindheit.¹⁰⁶

Von daher ist Literacy in der frühen Kindheit ein übergreifender Begriff für kindliche Erfahrungen rund um Buch-, Erzähl- Reim- und Schriftkultur. Manche Kinder machen solche Erfahrungen bereits in den ersten Lebensmonaten, bei anderen - weniger privilegierten - Kindern sind literacy-bezogene Erlebnisse bis zum Schulalter eher selten. Um welche Erfahrungen bzw. Begegnungen, die sehr vielfältig sein können, handelt es sich dabei im Einzelnen?

„Ein Kind lernt einen Reim und hat Spaß an Wortspielen; es erlebt, wie in der Familie und in der Umgebung oft Geschichten erzählt werden, ihm wird eine Gute-Nacht-Geschichte erzählt, es erzählt bei Tisch eine Geschichte und die Erwachsenen hören zu; fast jeden Tag wird ihm sein Lieblingsbilderbuch vorgelesen, zu Weihnachten bekommt es Bilderbücher geschenkt; es nimmt sich selbständig ein Bilderbuch und blättert darin; es sieht, wie die Mutter sich ein Buch kauft und mit der älteren Schwester über das Buch spricht; es versucht ein Wort auf dem Bildschirm zu entziffern, es will seinen

¹⁰⁶ Vgl. Ulich, M., Literacy und sprachliche Bildung im Elementarbereich. in: KiTa spezial. KinderTageseinrichtungen aktuell. Sonderausgabe Nr. 4/2003, S. 5.

Namen schreiben und die Erwachsenen rund herum freuen sich, es versucht Wörter und Sprüche auf Plakaten zu entziffern und bekommt dabei Verstärkung; es sieht, wie die Eltern Briefe schreiben, es hört, wie sie über die Bedeutung eines `Textes` sprechen.“¹⁰⁷

Literacy-Erziehung

Vorschulische Einrichtungen haben in ihrer „pädagogischen Kultur“ Rahmenbedingungen zu setzen, die den Kindern intensive und vielfältige Literacy-Erfahrungen ermöglichen, denn damit werden die späteren Bildungschancen weitgehend determiniert:

Bereits in der frühen Kindheit, lange bevor sie „formal“ lesen und schreiben lernen, machen Kinder Erfahrungen mit verschiedenen Facetten und Erscheinungsformen von Lese-, Erzähl- und Schriftkultur (die sog. Literacy-Kultur). Diese Erfahrungen gehören wesentlich zur sprachlichen Bildung von Kindern, sie haben Auswirkungen auf verschiedenen Ebenen: Spracherwerb, -zuwachs, Wissen (z.B. Wissen über Buchkultur, über die Funktionen von Schrift), Einstellungen (z.B. Neugierde in Bezug auf Geschichten, Freude an Büchern). Kinder mit reichhaltigen Literacy-Erfahrungen in der frühen Kindheit haben auch längerfristig „Entwicklungsvorteile“, sowohl

¹⁰⁷ Ulich, M., Sprachliche Bildung und Literacy im Elementarbereich. in: Kindergarten Heute (2003), Jg. 33, S. 14.

im Bereich der Sprachkompetenz als auch beim Lesen und Schreiben. Dabei gehören Sprach-, Lese- und Schreibkompetenz nachweislich zu den wichtigsten Grundlagen für den Schulerfolg und für die Bildungslaufbahn von Kindern.

Kleinkinder unterscheiden sich sehr in ihren Literacy-Erfahrungen. Je nach Familiensituation, sozio-kulturellem Umfeld und Betreuungssituation können diese Erfahrungen für manche Kinder sehr intensiv und vielfältig sein, während sie für andere Kinder eher beiläufig und sporadisch bleiben.

Bilderbuchbetrachtungen (z.B. Märchenbücher, Kinder-geschichten) gehören seit langem zu den wirksamsten Formen der Sprachförderung im frühen Kindesalter. Vor allem, wenn die Bilderbuchbetrachtung als Dialog gestaltet wird, eröffnet sie Kindern vielfältige Lernchancen. Bei einer Bilderbuchbetrachtung genießt das Kind eine „nicht-unterbrochene“ Zuwendung und Nähe des Erwachsenen in einer sprachintensiven Situation. Buchbetrachtung gemeinsam mit Kleinkindern, darf nicht verwechselt werden mit dem Versuch, Lesen formal und systematisch zu unterrichten. Sondern es handelt sich um Prozesse, die wichtige Vorläufer für die erfolgreiche Entwicklung von sprachliterarischer Grundbildung (Literacy) sind.¹⁰⁸

¹⁰⁸ Vgl. Whitehead, M., Sprachliche Bildung und Schriftspracherwerb. in: Ft-henakis, W.E., Oberhuemer, P., (Hrsg.), Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesebaden 2004, S. 299.

Dabei ist die Kommunikationssituation klar abgegrenzt oder sogar abgeschirmt, es gibt nicht die üblichen Unterbrechungen von Zuwendung und sprachlichem Austausch. Vorleser und Kind sind (im Idealfall) auch körperlich sehr nah und aufeinander bezogen. Diese Nähe ist eher selbstverständlich, sie ergibt sich fast beiläufig mit dem gemeinsamen Sachbezug - das macht es auch schüchternen oder eher distanzierteren Kindern leichter, in dieser Situation Nähe zu suchen oder zu finden und vielleicht auch eine Bindung aufzubauen. Diese abgeschirmte Situation ist zugleich sehr sprachintensiv, der Fokus der Aktivität ist Sprache und sprachliche Kommunikation: Es geht um Sprechen und Zuhören, es gibt Bilder und Schrift, die „versprachlicht“ werden, als Bild-Deutung und als Geschichte.

Zugleich ist die Bilderbuchbetrachtung eine Situation, die es erlaubt, das Tempo von sprachlicher Anregung und Kommunikation sensibel auf das Kind abzustimmen (je nach Sprachniveau und Interesse des Kindes). Das Tempo kann fast beliebig variiert werden. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, ein und dasselbe Bilderbuch immer wieder vorzulesen. Untersuchungen zeigen, dass das mehrmalige Vorlesen eines Bilderbuchs den sprachlichen Lerneffekt bei sprachlich weniger kompetenten Kindern deutlich steigert.

Schrift- und Buchkultur

Beim gemeinsamen „Lesen“ von Bilderbüchern erfahren Kinder fast „nebenbei“ vieles über Schrift- und Buchkultur. Anhand dieser Erläuterungen wird deutlich: Bilderbuchbetrachtung mit einer größeren Gruppe von Kindern ist nicht besonders förderlich. Die Nähe, das sensible Variieren des Tempos, der Dialog, das Entdecken von Schrift, all dies ist nur bei einer kleinen Gruppe möglich. In keinem Fall darf die Bilderbuchbetrachtung zur Wortschatzübung verkümmern. Wichtig ist der Dialog, die Aktivierung des Kindes, der Spaß und die Einstellung des Kindes: In Büchern gibt es spannende, traurige und lustige Geschichten oder interessante Informationen. Dies sind die besten Voraussetzungen für den Sprachzuwachs und für die spätere Lesefreude.

Schriftfreiheit

Kindliche Begegnungen mit Schrift und Schriftkultur sind in Deutschland bisher nicht selbstverständlicher Bestandteil von Elementarpädagogik. Dies wird u.a. auch optisch deutlich: So sind in vielen Kindertageseinrichtungen die Gruppenräume praktisch „schriftfrei“; es gibt z.B. kaum Plakate mit Schrift, oder Hinweisschilder, die auch Schrift enthalten. Eher selten werden Kinder einbezogen in schriftliche Tätigkeiten der Erzieherin; nur selten

werden Kinder zum „Schreiben“ angeregt. Es geht darum, Kindern Erfahrungen mit Schriftkultur zu ermöglichen und das Interesse an Schrift und Schreiben zu wecken.

5.1.3 Psychomotorik und Sprachentwicklung

Psychomotorik¹⁰⁹

Der Förderung der Gesundheit (Ernährung) und körperlichen Leistungsfähigkeit (Bewegung) kommt eine besondere Bedeutung, gerade auch in vorschulischen Einrichtungen zu. Viel Bewegung im frühkindlichen Alter fördert die Synapsenbildung im Gehirn. Und diese Verbindungen der Nervenzellen des Hirns sind schließlich dafür verantwortlich, dass „Denken“ überhaupt zustande kommt. Bewegung und Sport sind also unverzichtbare Bestandteile in der Erziehung von Kindern. Im Vorschulalter haben „Bewegungserziehung“, Turnen und Sport vor allem das Ziel, der natürlichen Lebensfreude des Kindes Raum zu geben und so das Wohlbefinden und die motorischen Fähigkeiten zu stärken und eine gesunde Entwicklung zu gewährleisten.

¹⁰⁹ Piaget, J., Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart 1969. Ders., Nachahmung, Spiel und Traum. Stuttgart 1969.

Allerdings hat gerade in der frühen Kindheit die Förderung der motorischen Fertigkeiten eine Bedeutung, die weit über die körperliche Gesundheit hinausreicht und die Gesamtentwicklung des Kindes betrifft, und zwar Aspekte der emotionalen, geistigen und sozialen Entwicklung.

Gesundheit, Bewegungsfähigkeit und Sprache

„In vielen hoch entwickelten Ländern sind angesichts von Bewegungsmangel und sportlicher Inaktivität immer mehr Kinder übergewichtig oder sogar adipös. Studien aus den USA belegen sogar, dass ihr Anteil pro Dekade um 10 % steigt. In Europa kündigen sich ähnliche Entwicklungen an. Ursachen für die Auffälligkeiten werden vor allem in Veränderungen der Bewegungslandschaft (Bewegungsmangel und sportliche Inaktivität), in Fehlernährung sowie in einer Zunahme des Medienkonsums gesehen.“¹¹⁰

Obwohl in der frühen Kindheit die Förderung der motorischen Fertigkeiten also eine Bedeutung hat, die weit über die körperliche Gesundheit hinausreicht und die Gesamtentwicklung des Kindes betrifft, nimmt die Förderung der motorischen Fähigkeiten sowohl im

¹¹⁰ Vgl. Bös, K., Motorische Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. in: Ernährungs-Umschau 09/04, S. 352 f.

Elternhaus als auch in Kindergarten und Schule¹¹¹ immer mehr ab. Zu motorischen Fähigkeiten rechnet Klaus Bös u.a. Fähigkeiten wie Ausdauer, Beweglichkeit, Kraft, Schnelligkeit und Koordination. Bös¹¹² konnte in Untersuchungen nachweisen, dass die Bewegungswelt der Kinder zur Sitzwelt geworden ist:

- Liegen: ca. 9 Stunden,
- Sitzen: ca. 9 Stunden,
- Stehen: ca. 5 Stunden und
- Bewegen rund eine Stunde pro Tag.

Durch diese „funktionale“ Bewegungslosigkeit steigen steigen Motorikprobleme und funktionelle Defizite gravierend. Desgleichen kann in repräsentativen Studien nachgewiesen werden, dass die körperliche Leistungsfähigkeit von Kindern im Zeitraum von 25 Jahren um mehr als 10 % gesunken ist und um ca. 4-5 % im Jahresdurchschnitt sinkt.

¹¹¹ Vgl. Eggert, D., Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung. Dortmund 1995. Kiphard, E.J., Psychomotorik in Praxis und Theorie. Gütersloh 1994. Kösters, W., Werden unsere Kinder immer kränker? in: Psychologie heute, 1999, 5, 51-57. Krombholz, H., Modellversuch "Prävention durch Bewegungsförderung in Kindertageseinrichtungen. in: Kinderzeit, 1998, 4, S. 19-22. Auch in Zeitungen und Magazinen wird mittlerweile die Erkenntnis verbreitet, dass sich Sport und Bewegung im Kindesalter positiv auf Entwicklung und Gesundheit auswirken. Vgl. Bewegte Kindheit. in: Der Spiegel Nr. 40/27.09.2004.

¹¹² Vgl. Bös, K., Motorische Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen. in: Schmidt, W., Brettschneider, W.D. (Hrsg.), Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schorndorf 2003.

Mittlerweile werden bei einem erheblichen Anteil der eingeschulten Kinder Haltungs- und Organleistungsschwächen festgestellt und immer mehr Kinder leiden unter einer gestörten Körperkoordination, d.h. bei ihnen ist das notwendige Zusammenwirken verschiedener Muskeln und Muskelgruppen bei Bewegungsabläufen gestört bzw. nicht altersgemäß. Angesichts veränderter Lebensbedingungen, unter denen Kinder heute aufwachsen, ist die Sorge um die Entwicklung der körperlichen Fähigkeiten berechtigt, da der Motorik eine Schlüsselstellung in der Gesamtentwicklung des Kindes in der frühen Kindheit zukommt. Zudem wissen wir, dass neben dem Aspekt körperlicher Gesundheit, körperlicher Entwicklung und körperlicher Leistungsfähigkeit, Bewegung und Bewegungsförderung in der frühen Kindheit eine zusätzliche zentrale Bedeutung für die kindliche (Gesamt-) Entwicklung haben.

Motorische Fähigkeiten sind eng verbunden mit der Entwicklung und Entfaltung sensorischer, psychischer und sprachlicher Prozesse. Menschliches Verhalten und Handeln umfaßt stets motorische, emotionale und kognitive Aspekte. Daher ist für Kinder die Bewegung ein wichtiges Mittel, Informationen über Umwelt, sich selbst, seinen Körper und Fähigkeiten zu erfahren und die Umwelt (im doppelten Sinn des Wortes) zu „begreifen“ und zu „erfassen“.

Angesichts gesicherter wissenschaftlicher Erkenntnisse zur kindlichen Entwicklung erscheint die kindge-

rechte Bewegungserziehung als besonders geeignet, die definierten Basiskompetenzen wie Stärkung des kindlichen Selbstkonzeptes, des Selbstwertgefühls, der Selbstregulation und Selbstwirksamkeit, von emotionaler Stabilität, von Kreativität und selbst gesteuertem Lernen, von Verantwortungsübernahme und Kooperationsfähigkeit zu fördern. Grundsätzlich können durch Maßnahmen zur Bewegungsförderung Verbesserungen, vor allem hinsichtlich folgender Aspekte erreicht werden:

- Kinder müssen so früh wie möglich Gelegenheit erhalten, vielfältige Bewegungserfahrungen in unterschiedlichen Bewegungsräumen zu sammeln;
- solche Erfahrungen betreffen die physikalische Umgebung, Objekte, die bewegt werden können, akustische und optische Reize, die vorgegeben oder selbst erzeugt werden können.
- Hierbei können Anregungen aus der sogenannten „psychomotorischen Elementarerziehung“ herangezogen werden, in der die Einheit von seelischem Erleben und motorischem Verhalten besonders betont wird.

Einzelkinder und soziale „Verhaltensweisen“

Der demographische Faktor, dass die Zahl der Kinder in der Bundesrepublik insgesamt abnimmt ist hinlänglich bekannt. Zudem nimmt die Zahl der Einzelkinder, also der Kinder, die ohne Geschwister aufwachsen, zu. Kinder wachsen somit zunehmend mit weniger Kontakt zu anderen (älteren oder jüngeren) Kindern auf. Die Sozialkontakte im Familienumfeld nehmen obendrein weiter ab, da sich die Interaktionsbeziehungen zu Verwandten etc. zunehmend abschwächen. Die Arbeitstätigkeit beider Elternteile und/oder die Zunahme von allein erziehenden Eltern verändert parallel die Interaktionsbeziehungen im Binnenverhältnis der Kernfamilie. Die Interaktionsbeziehungen werden strukturell gesehen alles in allem „eintöniger“. Diese Eintönigkeit verändert sowohl die motorische als auch auf sensorische Entwicklung der Kinder nieder, die nunmehr reizärmer verläuft.

Soziale Verinselung

Negativ gesteigert wird diese Entwicklung durch die „Bildschirm- und Mediensozialisation“, die Kinder vermehrt immer mehr Lebenszeit, gewissermaßen „bewegungslos“¹¹³, vor dem Fernseh- bzw. Computerbildschirm

¹¹³ Fernsehen macht dick! Vgl. Spitzer, M., Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung und Gesellschaft. Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig 2005, S. 20f.

verbringen lässt. Diese Zeiten wurden in historisch früheren Phasen auf der „Straße, in Wald und Feld“ mit Gleichaltrigen verbracht wurden. Dieser Verlust der „Straßenkindheit“ führt zur tendenziellen Bewegungslosigkeit im Kindesalter. Gravierend verändert sich dadurch das Sprach- und Sozialverhalten der Kinder. Diese „Verinselung“ und „Bewegungsarmut“ der Kinder bleibt nicht ohne Konsequenzen für ihre Entwicklung. Einerseits zeigen die Ergebnisse der Entwicklungspsychologie, dass Einzelkinder zumindest für ihre geistige Entwicklung keinerlei Nachteile zu befürchten haben, eher im Gegenteil. Andererseits ist zu befürchten, dass der fehlende Kontakt und die Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen zur Verkümmern sozialer und motorischer Kompetenzen führen. Kinder, die kaum mehr Gelegenheit haben, ohne Vorgabe durch Erwachsene innerhalb einer Gruppe von Gleichaltrigen das Zusammenleben zu üben, sich selbst Regeln zu geben, diese zu befolgen und gegebenenfalls auch abzuändern, solche Kinder werden kaum zu kooperativem Verhalten befähigt werden.

Im Vorschulalter stellt das Erlernen sozialer Verhaltensweisen ein wesentliches Ziel der Bewegungserziehung dar; vor allem Bewegungsspiele bieten die Möglichkeit, soziales Verhalten anzuregen und zu fördern, z.B. beim Anpassen an einen Partner, dem Respektieren bestimmter Regeln. Der Förderung sozialen Verhaltens kommt somit zunehmende Bedeutung zu. Im Kindesalter hängen Ansehen und Selbstwertgefühl zu einem Großteil von den motorischen Fähigkeiten des Kindes ab. Um

nicht in einen Teufelskreis (schlechte motorische Leistungen führen zur Vermeidung motorischer Betätigung, mangelnde Übung verstärkt die vorhandenen motorischen Defizite, das Kind fällt immer weiter hinter sein eigenes Leistungsvermögen und die Leistungen Gleichaltriger zurück, das Selbstwertgefühl wird immer geringer) zu geraten, ist ein steuerndes und ausgleichendes Eingreifen durch ErzieherInnen, Eltern oder in besonderen Fällen auch Bewegungstherapeuten notwendig und sinnvoll. Gerade motorische Leistungen sind einer Förderung besonders zugänglich.¹¹⁴

Insbesondere wenn gekocht und gebacken wird zeigt sich die Notwendigkeit spezifischer Angebote für Kinder aus sozial benachteiligten Milieus. „Es fehlen bei einigen Kindern Regeln und Rituale eines gemeinsamen Essens und Zusammenseins, was mit fehlender «sozialer Kompetenz» beschrieben werden kann. Zugleich kommt es auch zum «Verteilungskampf» dahingehend, dass jeder sich über den anderen beschwert, wenn derjenige ein größeres Stück abbekommen hat als er selbst. Darin zeigt sich auch, dass einige Kinder über den Tag mit Essen schlecht versorgt sind und keinen gemeinschaftlichen Zusammenhänge außerhalb von Institutionen angehören.

¹¹⁴ Vgl. Monschein, M., Spiele zur Sprachförderung. München 1997. Das Sismik-Beobachtungsverfahren hilft das Sprachvermögen von Migrantenkinder zu testen. Diese Beobachtungsverfahren wurde im „Staatsinstitut für Frühpädagogik“ von Michaela Ulich und Toni Mayr entwickelt. SISMIC = Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen. Vgl. Ulich, M., Mayr, T., SISMIC – ein Beobachtungsbogen. Freiburg 2003.

Kinder im Homburger Kinderzentrum (KIZ) erzählen häufig, „dass mittags und abends in ihrem Elternhause kein gemeinsames Essen stattfindet. Sie gehen an den Kühlschrank und holen sich was sie brauchen. Dies wird auch im KIZ deutlich, wenn Essen vorgehalten wird. Anfänglich war es äußerst schwierig, alle Kinder an einem Tisch zusammen zu bringen. Jeder setzte sich einzeln oder in kleinen Gruppen hin und aß alleine. Es (drängt sich der Eindruck auf), als wollten die Kinder ihr Essen vor anderen schützen und es zeigt sich, dass ein gemeinsames Essen mit anderen eher ungewöhnlich ist, bzw. es hierfür keine Routinehandlungen gibt. In der Kindertagesstätte Charlottenburgerstraße werden diesbezüglich ähnliche Beobachtungen gemeldet. Da im KIZ kein regelmäßiges Essen vorgehalten wird, kann dieser Situation nicht kompensatorisch begegnet werden.“¹¹⁵

„Aufgrund der anregungsarmen Umgebung und der Notwendigkeit, sich im Nachmittagsbereich auf der Straße aufzuhalten, haben Angebote für diese Kinder die Erweiterung ihres Möglichkeits- und Erfahrungsraumes in ihrem Sozialraum zum Ziel. Die Sozialisation einiger Kinder findet weitestgehend auf der Straße in der Gleichaltrigengruppe statt, was sich wiederum in gemeinschaftlichen Zusammenhängen als «auffällig» darstellt.“¹¹⁶

¹¹⁵ Schenk, I., Situationsbeschreibung und konzeptionelle Überlegungen zur Weiterführung des Kinderzentrums im Berliner Wohnpark. Unveröffentlichtes Konzeptmanuskript. Homburg im November 2004, S. 16.

¹¹⁶ ebd.

Aus dieser Situationsbeschreibung erwächst die sozialpädagogische Notwendigkeit mittels der **Kinderschule**, den Kindern und ihren Eltern einen Raum zu bieten, in dem Aneignungsprozesse und damit die Bedingungen zur Einleitung von positiven Bildungsprozessen ermöglicht werden.

5.2 Sozialpädagogische-Orientierung: *Kindgemäße Bildung und Erziehung in altershomogenen Gruppen*

Die **Kinderschule „Amalie Struve“** wird als Einrichtung mit sechs altershomogenen Klassen (Gruppen) geführt. Um die beabsichtigten Ziele (Integration, Sprachförderung, Bildungsorientierung) der Modelleinrichtung zu realisieren, ist ein altershomogenes Klassenkonzept sinnvoll. Wird davon ausgegangen, dass die Klassen mit je ca. 24 Kinder geführt werden, dann muss die Mitarbeiterstruktur an die besonderen pädagogischen Erfordernissen altershomogener Gruppen angepasst werden. Von daher wird davon ausgegangen, dass in altershomogenen Gruppen in der Regel drei statt zwei pädagogische Fachkräfte notwendig sind.

Die Ziele Sprachförderung und Aufhebung sozialer Benachteiligungen verlangen als Regel eine altershomogene Zusammensetzungen, die projektförmig - etwa nachmittags - durch altersheterogene Gruppen ergänzt werden können. Dabei steht sowohl die Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache für Migrantenkinder als auch die Sprachförderung für Deutsch als Erstsprache im Mittelpunkt der sprachpädagogischen Arbeit. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Gruppenhomogenität in allen Kindergarteneinrichtungen prinzipiell mit zunehmendem

Alter der Kinder steigen sollte, um insbesondere im Vorschulbereich altershomogenes Arbeiten in Gruppen zu ermöglichen.

Folgende Klassenstruktur wird in der **Kinderschule** eingeführt:

- eine Vorklasse für Kinder im Alter von 2 bis 3 Jahren als Übergangsgruppe von der Krippengruppe zur Klasse 1.
- Klasse 1 für Kinder ab 3 Jahre
- Kombiklasse 1/2 für Kinder von 3 bis 4 Jahren
- Klasse 2 für Kinder ab 4 Jahren
- Kombiklasse 2/3 für Kinder von 4 bis 5 Jahren
- Klasse 3 für Kinder im Alter ab 5 Jahre.

Die Einrichtung von Kombiklassen erlaubt es den Professionellen, zum einen während des Jahres neu aufgenommene Kinder optimaler in die **Kinderschule** zu integrieren und zum anderen festgestellte „Entwicklungs- und Erziehungsschwächen“ bei einzelnen Kindern intensiver zu bearbeiten. Mit dem Erreichen des individuell richtigen Einschulungszeitpunkts wechseln die Kinder dann in der Regel zur Grundschule.

Einrichtungsergänzend wird eine Kinderkrippe für Kinder vom ersten bis zum vollendeten 3. Lebensjahr im Bereich der **Kinderschule** eingerichtet. Im Rahmen der Krippenarbeit soll die sozialpädagogische Integration der Kinder aber auch sozialpädagogische Arbeit mit Eltern stattfinden. Ziel ist damit die Förderung und Unterstützung der sprachlichen, körperlichen und moralische Entwicklung der Krippenkinder aber auch die Sicherstellung von Gesundheit und richtiger Ernährung, um eine angemessene körperliche Entwicklung zu gewährleisten.

Vorschule¹¹⁷

Zusätzlich wird im letzten Kindergartenjahr die vorschulische Arbeit intensiviert, wobei spätestens zu diesem Zeitpunkt die Zusammenarbeit mit der Grundschule realisiert ist; etwa dadurch, dass Lehrpersonal systematisch in die **Kinderschularbeit** integriert wird. In diesem Jahr ist besonders darauf zu achten, dass Kinder, deren sprachliche Ausdrucksfähigkeiten noch als defizitär eingestuft werden, zusätzlich gesondert gefördert werden.

Bedeutsam könnte hier die Einführung einer Vorschulgruppe sein (entspricht der Klasse 3). Die Mitglieder dieser Klasse 3 werden zu einem Stichtag (z.B. 1. Juni)

¹¹⁷ Vgl. Büchel, F.C., Spieß, C.K., Wagner, G., Bildungseffekte vorschulischer Kinderbetreuung. in: KZfSS, Jg. 49/1997, S. 528-539.

bestimmt. Maßgebend ist hier der Einschuletermin. Schwerpunktmäßig soll hier Sprache (Lesen, Schreiben) und das Zahlenverständnis (Rechnen) gefördert werden und der Vorbereitung auf die Grundschule Priorität zukommen.

Gruppenarbeit – Lernen in der Gruppe

Gruppenarbeit fördert die soziale Intelligenz der Kinder und trägt erfolgreich zur sozialen Integration bei. Neben einer anregungsreichen Umwelt (vielfältige Reize) sind soziale Kontakte für die Entwicklung von Kindern wesentlich. Sie gibt Anstöße zur geistigen Entwicklung, indem sie mithilft, die Ich-Befangenheit (den Egozentrismus), die entwicklungspsychologisch notwendig und wichtig ist, allmählich zu überwinden.

Gruppen sind „soziale Räume“ der Herausforderung, Übungsfelder für soziale Verhaltensweisen und liefern einen Orientierungsraum zum Probieren von Verhaltens- und Bewertungsmaßstäben und bieten damit Orientierungssicherheit. Sie sind Quelle der Anerkennung, aber auch der Kritik und Zurückweisung und ermöglichen dem Kind, ein realistisches Selbstbild zu entwickeln. Damit helfen sie dem Kind moralische Maßstäbe zu entwickeln, die an den Grundsätzen von Gleichheit, Wechselseitigkeit und Fairness orientiert sind.

Vielfältige Forschungsergebnisse¹¹⁸ geben Hinweise darauf, dass beispielsweise Bilderbuchbetrachtungen für Kinder mehrmals wöchentlich angeboten werden sollten, dies möglichst in kleinen Gruppen (max. 3-5 Kinder). Diese Betrachtungen sollten dialogisch aufgebaut sein. Von der spezifisch altersbedingten Interessens- und Motivationslage ist zur Durchführung solcher Bilderbuchbetrachtungen eine altershomogene Kleingruppenorientierung notwendig.

Dies gilt auch für andere Gruppenaktivitäten, da Gruppen mit einem hohen Anteil von sozial und sprachlich benachteiligten Kindern und mehrsprachigen Migrantenkindern einer zusätzlichen (sprach-) pädagogischen Betreuung bedürfen. Von daher ist der oben erwähnte höhere Personalbedarf, der die pluriethnische, sozial heterogene Gruppenstruktur berücksichtigt, gerechtfertigt.

Integration

Vergemeinschaftung findet durch Zugehörigkeit und soziale Anerkennung statt. Die zentrale Aufgabe ist darin zu sehen, die Entwicklung individuell angemessener und sozial anerkennungsfähiger Formen der Lebenspraxis von Kindern zu unterstützen. Soziale Integration erfolgt über lebensweltliche Anerkennung. Damit öffnen sich

¹¹⁸ Vgl. etwa: Ulich, M., Mayr, T., SISMiK. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen. Entwickelt im Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) München. Freiburg 2003.

Chancen kultureller Entfaltung als auch die Teilhabe und Teilnahme an Auseinandersetzungs- und Verständigungsprozessen in der Gemeinschaft. Pädagogik muss sich in diesem Zusammenhang vergegenwärtigen, dass das Interesse der Mehrheitsgesellschaft nicht grundsätzlich gleichzusetzen ist mit den Interessen und Perspektiven der Zugewanderten.

5.3

5.4 Lebenswelt- und Fall-Orientierung: *Gemeinwesen und Familie*

Lebenswelt Familie und Gemeinwesenarbeit

Dreh- und Angelpunkt der in der **Kinderschule** zu leistenden pädagogischen Arbeit die Integration der Familien in die Arbeit der Einrichtung. Nur wenn von Seiten der Familien die pädagogische Arbeit unterstützt (oder zumindest toleriert) wird, kann sinnvolle Pädagogik realisiert werden. Dabei ist mittelfristig daran zu arbeiten, die Familien (Eltern, Großeltern und Geschwister) an die Arbeit der **Kinderschule** zu binden. Dies kann u.a. durch gezielte Elternarbeit, Elternabende etc. geschehen, wobei darauf zu achten ist, die Eltern an der pädagogischen Ausrichtung der Einrichtung partizipieren zu lassen. Dann wird die **Kinderschule** auch zu einem Treffpunkt innerhalb des Gemeinwesens, wodurch andere Formen der Gemeinwesenarbeit unterstützt und ergänzt werden.

Der Kindergarten ist Teil des Gemeinwesens, wirkt zugleich auf dieses ein und formt es mit. Die pädagogische Arbeit in der konzeptionell neu gestalteten **Kinderschule „Amalie Struve“** soll gemeinwesenorientiert erfolgen und zur sozialen und kulturellen Integration der Nachbarschaften und Stadtviertel beitragen.

Ein produktiver Umgang mit (kultureller) Differenz, der in den Tugenden der Toleranz und Akzeptanz besteht (als Solidarität unter Fremden)¹¹⁹ ist nämlich nur dann zu erwarten, wenn jedem Gesellschaftsmitglied eine ökonomisch gesicherte Existenz ermöglicht und eine fraglos gesellschaftlich nützliche Rolle, d.h. ein Platz im Leben, zugewiesen wird, bzw. die Möglichkeit geboten wird, diesen Platz selbst zu suchen und einzunehmen. Die Gemeinwesenorientierung trägt dazu bei, benachteiligte Stadtteile zu integrieren und am Gemeinwesen teilhaben zu lassen. Durch ihre Interventionsstrategien werden die Nahtstellen, an denen die Gesellschaft auseinander zu fallen droht, renoviert; denn eine Gesellschaft ohne solche Nahtstellen würde zerfasern.

Lebensweltbezug

Um eine angemessene Einschätzung der Lebenswelt der Kinder zu erlangen und dem gesellschaftlichen Auftrag gemäß sozialisatorisch und erzieherisch arbeiten zu können, bedarf es sorgfältiger Lebensweltanalysen, damit die Bedürfnislagen der Kinder adäquate Berücksichtigung finden.

Ethnographisch ausgerichtete Lebensweltanalysen (als Fallanalysen) können - bei entsprechender Ausbil-

¹¹⁹ Brunkhorst, H., Solidarität unter Fremden. in: Combe, A., Helsper W. (Hg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus des pädagogischen Handelns. Frankfurt/M. 1996, S. 340.

derung - von den Professionellen der Kindertageseinrichtungen selbst durchgeführt werden. Hier sind aber auch Kooperationen mit Fachhochschulen und pädagogischen Instituten denkbar. Eine Voraussetzung bilden allerdings methodische und fall-analytische Kenntnisse, die ggf. in Fort- und Weiterbildungen erworben werden können. Eine weitere Voraussetzung ist die generelle Bereitschaft sich auf pädagogische Fallarbeit und auch im Rahmen eines Kindergartens einzulassen; und zuletzt die Bereitschaft das professionelle Handeln generell theoriegeleitet - das bedeutet immer auch kritisch und kritisierbar - anzulegen. Zu analysieren sind dann:

1. die jeweiligen Lebenswelthintergründe,
2. die sozialen und familialen Bindungen und
3. der jeweilige Bezug zur Umwelt.

Nur so ist gewährleistet, dass jedes Kind seine individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten in allen Bereichen entfalten kann. Für jedes Kind ist ein pädagogischer Raum zu schaffen, in dem es Zuneigung und Verlässlichkeit erfährt und der das Unverlässliche und Irritierende abschirmt.

Lebenswelt

Lebenswelt ist die den Menschen selbstverständliche, alltäglich präsente Wirklichkeit, wie sie von den Personen, die uns umgeben, den Ereignissen und den Dingen bestimmt ist.¹²⁰ Damit sind für „meine Lebenswelt“ die Personen und Dinge, die mir wichtig sind und die mir nahe stehen, bedeutsam, anders als die objektiv geregelten sozialen „Systeme“, in denen ich auch noch zu leben habe. Zugleich ist aber die „Lebenswelt“ nicht als eine private, sondern als eine intersubjektive und somit soziale Wirklichkeit zu verstehen, in der sich der subjektive Wissensvorrat konstituiert und strukturiert. Die historische Sozialwelt, in die der Einzelne hineingeboren wird, ist von vorneherein sozial begrenzt und durch spezifische soziale Gegebenheiten (Kultur, Milieu, Schicht, regionale Herkunft) determiniert.¹²¹

So entspricht z.B. jede Sprache einer bestimmten „relativ-natürlichen Weltanschauung“, wobei die innere Form der Sprache mit den grundlegenden Sinnstrukturen dieser „Welt-Anschauung“ übereinstimmt. In den „semantischen und syntaktischen Strukturen objektivieren sich dann die typischen Erfahrungen und Auslegungsergebnisse“¹²² der Mitglieder eines Teilbereichs der Gesellschaft.

¹²⁰ Schütz, A., Luckmann, Th., Strukturen der Lebenswelt. Bd.1. Frankfurt/M. 1979, S. 25.

¹²¹ Vgl. Ebd., S. 293f.

¹²² Vgl. ebd., S. 297f.

Lebensweltorientierung

Die Lebensweltorientierung will diesen alltäglichen Lebenszuschnitt und die Bedeutungen der Umgebung und des Alltäglichen verstehen und diejenigen Faktoren stärken und ergänzen, die den Betroffenen (den Kindern!) selbst wichtig sind. Die konkrete Realisierung dieser Programmatik erfordert in der pädagogisch-praktischen Arbeit mit Kindern historisch und regional je spezifische Antworten, die sich lokalen Bedingungen zu stellen haben und deren Besonderheiten berücksichtigen müssen.

Lebensweltorientierung zielt darauf ab, die Perspektive der Kinder in ihrer individuellen Spezifik und sozialen Konstitution in die pädagogische Arbeit zu integrieren. Für Planung und Durchführung der pädagogischen Arbeit ist die Welt der Kinder Ausgangspunkt, um erzieherisch tätig zu werden. Für das pädagogische Selbstverständnis gilt dabei, bei dem anzusetzen, was tatsächlich gegeben ist und nicht bei dem, was Traditionen, Ideologien und Lehrmeinungen vorgeben.

Anforderungen und Entscheidungen, die sich beispielsweise aus dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) oder dem novellierten Kindergartengesetz ergeben, müssen mit den spezifischen Problemlagen der Lebenswelt der Kinder, welche die Einrichtung besuchen, in Einklang gebracht werden. Eine zentrale Aufgabe liegt darin, eine lebensweltorientierte, kindgemäße Pädagogik

zu entwickeln, die daran interessiert ist, Mangelzustände¹²³ transparent zu machen und auf bessere Voraussetzungen zu dringen. Innerhalb des lebensweltorientierten Ansatzes geht es um die soziale Konstitution, die Sozialwerdung des Menschen.

Kinderalltag

Wie bereits oben skizziert wird die Alltagssituation der Kinder heute u.a. von folgenden neuen sozialen Bedingungen bestimmt:

- Veränderung und Auflösung der traditionellen (überlieferten) Strukturen der Arbeitsgesellschaft.
- Tiefgreifende Veränderungen generativer Binnenverhältnisse (Familie, Generationenbeziehungen).
- Ästhetisch-kulturelle Wahrnehmungen werden im wesentlichen von „neuen“ Medien (TV, Handy, Internet) bestimmt, wobei die „alten“ Medien (Bücher, Texte) zunehmend in den Hintergrund treten.
- Veränderung kommunikativer Basisverhältnisse: reale versus virtuelle Kommunikation (TV).

¹²³ Vgl. Kraimer, K., Die Rückgewinnung des Pädagogischen. Aufgaben und Methoden sozialpädagogischer Forschung. Weinheim und München 1993.

- Das „Naturverhältnis“ wird durch künstliche Verhältnisse ersetzt (Virtualität: PC).
- Multikulturalität

Sozialisation

Einer der Theoriebereiche, der für das lebensweltliche Konzept aus pädagogischer Sicht maßgeblich ist, ist die Sozialisationstheorie. In dieser geht es um die soziale, kulturelle und erzieherische Prägung des menschlichen Lebensverlaufs. In der Primärsozialisation, der Sozialisation des Aufwachsens werden jungen Menschen Anpassungsleistungen und Entwicklungsaufgaben abverlangt. Im sozialwissenschaftlichen Begriff der Sozialisation, ist der entwicklungspsychologischen Einsicht Rechnung getragen, dass zwar die körperliche Ausstattung des Menschen sie zu Individuen disponiert und ihnen diese körperlich-leibliche Ausstattung auch individuell zugeteilt ist, dass die individuell angelegten, im besten Fall zur Ausbildung persönlicher Individualität führenden Anlagen sich jedoch nur und ausschließlich im Medium der leiblichen Interaktion, der sprachlichen Kommunikation sowie der intersubjektiven Kooperation entfalten können.“¹²⁴

¹²⁴ Brumlik, M., Gerechtigkeit zwischen den Generationen. Berlin 1995, S. 36.

5.5 Exkurs B) Fallorientierung¹²⁵

Reflektiertes Handeln setzt fundiertes Wissen voraus: Voraussetzung jeden professionellen Handelns. Der Fall, sei es der individuelle, der überindividuelle oder der sozialtypische und seine jeweilige Bearbeitung steht normalerweise im Zentrum professioneller Praxis, klassisch repräsentiert in den jeweiligen spezifischen Ausprägungen als Patient, Mandant oder Schüler.¹²⁶ Professionelle Praxis ist konstitutiv durch ihren Fallbezug, der in je spezifischer Ausprägung stets ein auf die jeweilige Profession abgestimmtes Vorgehen bei der Fallanalyse verlangt. Nur über eine eigenständige Methodik der Fallrekonstruktion kann letztlich unabhängige Professionalität gewährleistet werden.

Das in Ausbildung und Studium erworbene wissenschaftliche Wissen bezieht sich auf das Theorieverstehen. Theorien sind stets Abstraktionen. Wird Theorie als unmittelbar, als direkt in die Praxis umsetzbar

¹²⁵ Zu Fallorientierung und Hermeneutik vgl. u.a.: Beck, C., u. a., Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation. Opladen 2000. Hauptert, B., Modernisierungsverlierer - Hooligans, Jugendliche in der Ausweglosigkeit? Biographische Fall- und Milieurekonstruktion mit dem Verfahren der Objektiven Hermeneutik. in: Jakob, G., Wensierski, v. H.J. (Hrsg.), Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis. Weinheim und München 1997. Ders., Die Fallrekonstruktionsmethode als Grundlage der Professionalisierung Sozialer Arbeit. Von der Zeitgeistdiagnostik zur materialen Analyse. in: Forum Soziale Arbeit. Heft 1, 2. Jg., 1997, S. 7-44. Ders., Klinische Sozialarbeit aus professionstheoretischer Perspektive oder von der theoretischen und professionellen Fremdbestimmung Sozialer Arbeit zur Selbstbestimmung. in: Dörr, M., (Hrsg.), Klinische Sozialarbeit – eine notwendige Kontroverse. Hohengehren 2002.

¹²⁶ Kraimer, K., Einzelfallstudien. in: König, E., Zedler, P., (Hg.). Bilanz qualitativer Forschung. Bd. 2. Weinheim 1995, S. 463-497.

verstanden und somit missverstanden, erweist sie sich als Enttäuschungstheorie. Wird Theorie dagegen als abstrahiertes Wissen verstanden, welches den Einzelfall, die gerade zu bearbeitende Praxis nicht in ihrer Eigenheit zu fassen vermag, wohl aber Orientierungshilfen zu deren Erfassung enthält, dient sie dem wissenschaftlich gebildeten Praktiker zum Durchblick und wird so zu einer Theorie für die Praxis.

Fallanalyse und Hermeneutik des Falls

In der Fallanalyse¹²⁷ geht es dann darum, diejenigen Bedingungen zu ermitteln, welche die Individuierungsgeschichte des Einzelnen als Aneignungsgeschichte von Identität, Sozialität und Kultur behindern oder gar verstellen. Pädagogische Intervention zielt darauf ab, Mangelzustände zu beheben. Eine zentrale Voraussetzung dafür liegt - so ein Hauptergebnis der Sozialisationsforschung - in der Bildsamkeit des Menschen. Will man erfolgreich intervenieren, muss man sich einen Zugang zu dieser Bildsamkeit verschaffen. Menschen versteht man nur, indem man ihre Bildungsgeschichte kennen lernt. Dies geschieht methodisch.

Das methodische Handeln beinhaltet in der pädagogischen Praxis die phänomenologische und die herme-

¹²⁷ Vgl. Beck, C., u. a., Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation. Opladen 2000.

neutische Perspektive. Für Erzieher und Erzieherinnen bedeutet z.B. die Konfrontation mit (kulturell oder religiös) anderen Erziehungs- und Familienmodellen oft, dass sie Abstand nehmen müssen von ihren eigenen Vorstellungen und Wünschen familialer oder erzieherischer Normalität. Sie mögen selber z. B. die Kernfamilie (Kleinfamilie) als eine vorzügliche Bedingung des Lebens und Aufwachsens erlebt haben und auch in ihrer Arbeit familienartige Hilfen und Gruppierungen, Pflegefamilien, Ersatzfamilien als vorzügliche Gemeinschaftsformen für Kinder erfahren. Dennoch finden sie sich mit anderen Lebensformen konfrontiert, etwa dem Wunsch nach Alleinerziehung oder nach einer Wohngemeinschaft nicht-familiärer Struktur. Das mag nicht in ihre Normen passen, fordert aber dennoch ein Mitdenken und ein Wahrnehmen der Kindesinteressen unter diesen bestimmten Lebensumständen. Die phänomenologisch-hermeneutische Perspektive öffnet den Interpretationsraum zum Verständnis fremder Welten und Milieus.

5.6 Interkulturelle-Orientierung: *Mehrheits- und Minderheitenkultur „Pädagogik der Vielfalt“*

Neben der Sprachförderung und der Gemeinwesenorientierung stellt die interkulturelle Orientierung¹²⁸ die 4. inhaltliche Säule der **Kinderschule** dar, um die „Pädagogik der Vielfalt“ zur Geltung zu bringen und „Mehrheits- und Minderheitenkulturen“ zu „versöhnen“. Die Ausdifferenzierung der modernen Industriegesellschaften, der weiter voranschreitende Kontakt zwischen unterschiedlichen Kulturen und Gesellschaften weltweit, die Vernetzung kultureller, ökonomischer, ökologischer und sozialer Interessenssphären und damit letztlich die Interdependenz aller Kulturen der einen Welt verlangen nach neuen Formen der nationalen und internationalen Zusammenarbeit. Theodor W. Adornos Forderung nach

¹²⁸ Vgl. Akpinar, Ü., Zimmer, J., Von wo kommst'n Du? - Interkulturelle Erziehung im Kindergarten. 4. Bde., München 1984. Auernheimer, G. (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität: Interkulturelle Studien. Opladen 2002. Fthenakis, W.E., Hanssen, K., Oberhuemer, P., Schreyer, I. (Hg.), Träger zeigen Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen Weinheim, Basel, Berlin 2003. Nestvogel, R., Aufwachsen in verschiedenen Kulturen. Weibliche Sozialisation und Geschlechterverhältnisse in Kindheit und Jugend. Weinheim und Basel 2002. Oberhuemer, P., Ulich, M., Soltendieck, M., Kulturenvielfalt in Kindertageseinrichtungen. Empfehlungen an Träger und Trägerorganisationen. in: KiTa aktuell BY, (4), 1999, S. 89-91. Prengel, A., Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen 1993. Ulich, M., Oberhuemer, P., Soltendieck, M., Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung. Weinheim, Basel und Berlin 2001. Williams, L.R., Curriculum Making in Two Voices: Dilemmas of Inclusion in Early Childhood Education. in: Early Childhood Research Quarterly. No. 6, 1991, S. 303-311.

einer „Erziehung nach Auschwitz“¹²⁹ ist auch programmatisch im Kindergarten zu verankern.

5.7 Exkurs C) Kultur

Die kulturelle Vielfalt erfordert eine sensible Sichtweise für die vielen Dimensionen und Ebenen von Kultur. Wir unterscheiden dabei drei Ebenen von Kultur:

- Die Ebene der sichtbaren Kulturprodukte (z.B. Schriftzeichen, Kleidung, Tänze, Spiele oder Kunsthandwerk).
- Die Ebene der beobachtbaren Handlungsmuster und Ausdrucksformen einer Kultur (z.B. Sprache, religiöse Sitten, Essensrituale, Wohnkultur oder Erziehungspraxis).
- Die Ebene der „Deutungsmuster“, der „Vorstellungen“, die Bilder im Kopf“, die Handeln und Wahrnehmungen der Menschen leiten (z.B. Einstellungen und Erziehungsvorstellungen, aber auch Rollenbilder).

¹²⁹ Adorno, T.W., Erziehung nach Auschwitz. in: Ders., Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt/M. 1972, S. 88-105.. Vgl. Fechner, B., Kößler, G., Lieberz-Groß, T. (Hrsg.), „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen. Weinheim und München 2000. Hilbig, N., Mit Adorno Schule machen - Beiträge zu einer Pädagogik der Kritischen Theorie. Theorie und Praxis der Gewaltprävention. Bad Heilbrunn 1997.

Jeder Mensch erwirbt im Verlaufe seines Sozialisations- und Enkulturationsprozesses¹³⁰ ein System von Wissen, welches es ihm ermöglicht, sich in seiner Umwelt problemlos und angemessen zurechtzufinden, diese zu verstehen und in dieser verstanden zu werden. Dabei entstehen bestimmte Denk-, Fühl- und Handlungsmuster, die Hofstede die mentalen Programme¹³¹ des Menschen nennt und deren Quelle im sozialen Umfeld liegt. Diese „mentale Programmierung“ ermöglicht in der Bewältigung des Alltags einen hohen Grad an erleichternder Automatisierung und Routinisierung. Sie ist ein „Wissen an vertrauenswürdigen Rezepten, um damit die soziale Welt auszulegen und um mit Dingen und Menschen umzugehen, damit die besten Resultate in jeder Situation mit einem Minimum von Anstrengung und bei Vermeidung unerwünschter Konsequenzen erlangt werden können.“¹³²

Die Folge ist, dass Menschen aus derselben Kultur¹³³ auf bestimmte „Reize“ des Umfelds ähnlich reagieren, während Menschen aus anderen Kulturen vollständig anders auf eben diese „Reize“ reagieren. „Kultur (...) ist immer ein kollektives Phänomen, da man sie zu-

¹³⁰ Vgl. Eulenburg, N., Die Nachwuchsgeneration der deutschen Industrie zwischen Karriere, Kulturen und Bildung. Eine qualitative Studie zu Karriereverhalten und Auslandsentsendung untersucht am Beispiel des Rückkehr- und Wiedereingliederungsverhaltens unter Berücksichtigung generationsspezifischer Merkmale. Ms. Fb 1 Carl von Ossietzky Universität, Oldenburg 2000, S. 65 ff.

¹³¹ Hofstede, G., Interkulturelle Zusammenarbeit: Kulturen - Organisationen - Management. Wiesbaden 1993, S. 18.

¹³² Schütz, A., Der Fremde. Ein sozialpsychologischer Versuch. in: Alfred Schütz: Gesammelte Aufsätze. Band 2: Studien zur soziologischen Theorie. Den Haag 1972, S. 58.

¹³³ Vgl. Boesch, E.E., Kultur und Handlung. Einführung in die Kulturpsychologie. Bern und Stuttgart 1980.

mindest teilweise mit Menschen teilt, die im selben sozialen Umfeld leben oder lebten, d.h. dort, wo diese Kultur erlernt wurde. Sie ist die kollektive Programmierung des Geistes, die die Mitglieder einer Gruppe oder Kategorie von Menschen von einer anderen unterscheidet.“¹³⁴

Kultur bezieht sich auf Denken, Fühlen und Handeln des Individuums und beschränkt sich nicht nur, wie im Alltagsverständnis auf die Bezeichnung für z.B. Musik, Kunst, Kultur und Architektur. Kultur prägt damit Rollenerwartungen, z.B. wie hat sich ein Ehemann, eine Ehefrau, ein Vorgesetzter usw. seiner Rolle gemäß zu verhalten. Die Kultur eines Menschen prägt sein Denken, Fühlen und Handeln. Damit ist Kultur das, was Angehörige anderer Kulturen zu Fremden macht. In diesem Sinne kann Kultur als die „kognitive Landkarte“ bestimmt werden. Die eigene Kultur und deren Werte dienen also Orientierungsmuster für Verhalten, Verstehen etc.

Bezüglich Kindheitsvorstellungen „-aufzucht“, Sozialisation, Sexualität, Familien- und Erziehungsmodellen etc. herrschen in den unterschiedlichen Kulturen differente Vorstellungswelten¹³⁵, die häufig inkongruent sind. Diese kulturell unterschiedlichen Arten und Weisen der

¹³⁴ Hofstede, G., Interkulturelle Zusammenarbeit: Kulturen - Organisationen - Management. Wiesbaden 1993, S. 19.

¹³⁵ Vgl. Nestvogel, R., Aufwachsen in verschiedenen Kulturen. Weibliche Sozialisation und Geschlechterverhältnisse in Kindheit und Jugend. Weinheim und Basel 2002. Vgl. auch: Müller, E., Tremel, A.K. (Hg.), Ethnopädagogik. Sozialisation und Erziehung in traditionellen Gesellschaften. Eine Einführung. Berlin 1992. Grundlegend: Whiting, B., B. (Ed.), Six Cultures. Studies of Child Rearing. New York und London 1963.

Bedeutung der frühen Kindheit wurden von Margret Mead, Ruth Benedict und Ralph Linton untersucht. In diesen grundlegenden Forschungen sind die Grundlagen der heutigen interkulturellen Pädagogik zu finden. Bereits in den frühen fünfziger Jahren des 20. Jahrhunderts wurde von diesen Forschern der Zusammenhang zwischen Ökologie, Ökonomie, Sozialstruktur und Praktiken von Erziehung und Sozialisation grundlegend beschrieben. „The researchers viewed ecology, economics, and social and political organizations as setting the parameters for the behaviour of the agents of child rearing.“¹³⁶

Kulturschock

Die Entdeckung der Unangemessenheit des eigenen Verhaltens im Ausland und der damit verbundenen Orientierungslosigkeit, Unsicherheit und Destabilität wird in der Literatur häufig mit dem Konzept des Kulturschocks¹³⁷ beschrieben. In vielen Studien wird dieser als Chance, als Lernvoraussetzung für Kulturlernen gesehen, da das Durchleben dieses Prozesses das Erlernen von neuen Verhaltensmustern erst ermöglicht. Die Lernbereitschaft des Betroffenen wird in diesem Krisenmoment geschaffen, in dem deutlich wird, dass bisher bewährte Muster versagen. Die Kulturgebundenheit

¹³⁶ Whiting, B., B. (Ed.), *Six Cultures. Studies of Child Rearing*. New York and London 1963, S. 5

¹³⁷ Erstmals beschrieben in: Oberg K., *Cultural Shock: Adjustment to new cultural environments*. in: *Practical Anthropologist*. 7/1960, S. 177-182.

des eigenen Denkens, Fühlens und Handelns wird im Durchleben des Kulturschocks bewusst. Dadurch wird der Kulturschock zum einzigen und authentischsten Mittel, fremde Kulturen wirklich erleben und verstehen zu können und als Folge darin handlungsfähig zu werden. Gleichzeitig eröffnet die Konfrontation mit dem Fremden auch die Möglichkeit, das Eigene zu verstehen. Erst über den Umweg des Fremden kann das Eigene, d.h. die eigene Kultur, die eigenen Normen, Werte und Grundannahmen verstanden werden. Kulturlernen läuft dabei über den kleinsten gemeinsamen Nenner der kulturellen Universalien ab.

Zusammengefasst bedeutet das, dass der Fremde mit einer ihm vollständig neuen Kultur konfrontiert wird, deren andere Grundannahmen und daraus resultierenden Werte und Verhaltensweisen er erst erkennen und verstehen muss, bevor ihm ein effektives „Funktionieren“ in der Fremde möglich ist. Bis dahin ist sein Alltagshandeln in der Fremde geprägt von Stress, Orientierungslosigkeit und Unsicherheit. Er kann die Reaktionen der anderen nicht mehr verlässlich einschätzen und sein eigenes Verhalten so in seiner Wirkung nicht steuern. Die Überwindung des Kulturschocks gelingt erst allmählich und ist als Lern- und Anpassungsprozeß, als Akkulturationsprozess zu sehen. Der Kulturschock zeigt ähnliche Symptome wie Stress, weshalb er auch als Stressreaktion gilt. Faktoren, die Stress provozieren sind z.B. Rollenkonflikte und -ambiguität, Umstellungsprozesse, gegensätzliche bzw. unterschiedliche Erwartungen, die an die eigene

Person herangetragen werden, Mehrdeutigkeit, Unvorhersehbarkeit, Kontrollverlust und Reizüberflutung.¹³⁸

Interkulturalität

Interkulturellen Kommunikation¹³⁹ meint die kommunikative Beziehung, die entsteht, wenn Vertreter von zwei oder mehr Kulturen aufeinander treffen und durch die „Alltagslogik“ gezwungen werden, miteinander in mehr als nur oberflächlichen Kontakt (etwa Kurzzeittouristen) zu treten. Hieraus ergeben sich vielfältige Konsequenzen:

- Notwendigkeit einer gemeinsamen kommunikativen Basis, die sich die unterschiedliche Bedeutung von Begriffen und Symbolen vergegenwärtigt.

- Fragen der Akzeptanz unterschiedlicher Norm- und Wertsysteme.

- Fragen der Akzeptanz unterschiedlicher Norm- und Wertsysteme.

¹³⁸ Vgl. Eulenburg, N., Die Nachwuchsgeneration der deutschen Industrie zwischen Karriere, Kulturen und Bildung. Eine qualitative Studie zu Karriereverhalten und Auslandsentsendung untersucht am Beispiel des Rückkehr- und Wiedereingliederungsverhaltens unter Berücksichtigung generationsspezifischer Merkmale. Ms. Fb 1 Carl von Ossietzky Universität, Oldenburg 2000, S. 75.

¹³⁹ Vgl. Hauptert, B., Sozialarbeit als interkulturelle Vermittlung. in: Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit. Heft 4, 1994.

- Vermeidung gegenseitiger Stigmatisierung.

Kulturelle Asymmetrien

Die skizzierte „interkulturelle Beziehung“ beeinflusst praktisches Handeln wie theoretische Reflexion der Pädagogik und der Sozialen Arbeit in vielfacher Weise. Diese sind stets mit drei Formen kultureller Asymmetrie konfrontiert, die jedoch in der Regel von den Professionellen nicht genügend beachtet werden.

1. Damit ist die Asymmetrie zwischen der Randkultur der Klienten und der Mittelschicht-Orientierung der Professionellen angesprochen. Im Alltag der Pädagogik, in den alltäglichen Wert- und Normzuschreibungen dominieren „Weltentwürfe“, die durch Vorstellungen, Ängste und Verdrängungen der (deutschen) Mittelschicht geprägt sind.
2. Die Professionellen gehören zu der Gruppe der Gastkultur (Empfangskultur), die Flüchtlingen und Migranten den ersten oftmals bleibenden, persönlichen und institutionellen Kontakt vermitteln.
3. Im Unterschied zu wirtschaftlichen und touristischen Kontakten - sind die Begegnungen inlän-

discher Pädagogen, Sozialarbeiter etc. mit ausländischen Klienten nicht nur eindimensionale Kontakte des Typs: Mitglied der Kultur A trifft Mitglied der Kultur B, sondern zweidimensional, dergestalt, dass zwar Mitglieder der Kultur A mit Mitgliedern der Kultur B zusammentreffen, jene aber in der Regel nicht den universalen Kodex der westlichen Mittelschicht internalisiert haben, sondern in der Regel selbst wiederum marginalen Gruppen ihrer jeweiligen Herkunftsgesellschaften¹⁴⁰ angehören.

Kulturkontakt

Nur in einer partnerschaftlichen Form sind letztlich die Fragen der einen Welt zu klären. Immer mehr Menschen aus ökonomisch unterprivilegierten Ländern suchen ihre Zukunft in den Staaten der nördlichen Erdhalbkugel, sei es als Flüchtlinge oder Migranten. Unabhängig von Wollen der Bürger entstehen in den (tendenziell) monokulturellen Regionen Westeuropas multikulturelle Gesellschaften. Ausgelöst durch den europäischen Integrationsprozess, formiert sich im innereuropäischen

¹⁴⁰ Bochner, S. (Ed.), *The Mediating Person: Bridges between cultures*. Cambridge 1981. Kardorff v., E. (1983). Thematisches Bewußtsein als Basis lebensweltlich-handlungsbezogenen Fremdverstehens. Zu den soziologischen Grundlagen interkultureller Kommunikation. in: Geringhausen, J./ Seel, P.C. (Hrsg.). *Interkulturelle Kommunikation und Fremdverstehen*. München 1983, S. 120-168. Müller, B.D. (1980). Zur Logik interkultureller Verstehensprobleme. in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 6, 1980, S. 102-119.

Kontext latent eine multikulturelle Gesellschaft, die sich außereuropäisch abgrenzt. An dieser kulturellen, politischen und sozialen „Abschottungsbewegung“ nehmen alle westeuropäischen Nationalstaaten unterschiedslos teil.

Der Kulturkontakt zwischen Mitgliedern von Kulturen der westlich geprägten Moderne und Mitgliedern von im soziologischen Sinne Mitgliedern nicht-moderner Gesellschaften, also von Gesellschaften, deren Lebenswelten den Prozess der Pluralisierung noch nicht nachvollzogen haben, ist höchst voraussetzungsvoll. Denn aus dieser multikulturellen gesellschaftlichen Situation an der Schwelle zum dritten Jahrtausend resultieren neue Herausforderungen für alle gesellschaftlichen Institutionen und für die Bildungsinstitutionen und die Soziale Arbeit im Besonderen.

Soziale und kulturelle Integration

Interkulturelle Arbeit zielt darauf, den Migranten die kulturelle Integration¹⁴¹ und zugleich die Bewahrung des kulturellen Erbes zu ermöglichen. Hierzu ist eine „Pädagogik der Vielfalt“ gefordert. Die Konfliktsituationen des Kulturkontakts müssen (etwa in Schule, Kindertagesstät-

¹⁴¹ Vgl. Diehm, I., Radtke, F. O., Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart 1999.

ten, Jugendarbeit, VHS-Kursen etc.) bearbeitet und Einheimischen wie Fremden kommuniziert werden.

Interkulturelle Kontaktsituationen sind stets soziale und kommunikative Konfliktsituationen und bedürfen der sorgfältigen Bearbeitung. Letztlich sind interkulturelle Konflikte der Tatsache geschuldet, dass „inkompatible“ Welterklärungs- und Verhaltensmuster auf einander treffen und kommunikativ keine Einigung erzielt werden kann, da die jeweiligen Interaktionsmuster¹⁴² (Werte, Normen, Verhalten, Wissen etc.) grundsätzlich unvereinbar sind.

Familienkultur

Kinder sind auch Träger einer bestimmten Familienkultur. Kinder sind aber vor allem Individuen, die ihre spezifische Familienkultur in einer ganz individuellen Art in die Kindergruppe einbringen. Kindergärten, Kinderhorte, Kinder-krippen sind aus der Migrant*innenperspektive Institutionen der dominanten Gesellschaftskultur. Wie wird die kulturelle Vielfalt in der Gesellschaft in diesen Institutionen wahrgenommen? In diesem Sinne fordert die Arbeit in kulturell gemischten Kindergruppen einen kind- und familienzentrierten Ansatz: Es geht um dieses konkrete Mädchen, diesen konkreten Jungen mit ihrem

¹⁴² Vgl. Strätz, R., Militzer, R., Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. in: KiTa spezial. KinderTageseinrichtungen aktuell. Sonderausgabe Nr. 4/2003, S. 20-23.

besonderen lebensgeschichtlichen Hintergrund, der immer auch - und dies ganz wesentlich - kulturell geprägt ist. Es geht um diese Mutter oder diesen Vater mit ihrer oder seiner spezifischen Migrationsgeschichte und ihrer oder seiner spezifischen Lebenssituation in Deutschland.

Antidiskriminierung

Zugleich wird die Pädagogik explizit als antirassistische und antidiskriminative Arbeit ausgerichtet, um allen Kindern die Möglichkeit zu bieten, in Rastatt eine Heimat zu finden und am Gemeinwesen zu partizipieren. Antidiskriminative Arbeit verlangt zwingend eine multireligiöse Ausrichtung, um den Kindern die Möglichkeit zur Begegnung mit den zentralen religiösen Ausrichtungen der bundesrepublikanischen Gesellschaft (z.B.: Christentum, Islam, Judentum) zu geben. Dabei sollte die bürgerlich-republikanische Tradition der Toleranz Richtschnur des pädagogischen Handelns sein.

6 Zusammenfassung

In der Zusammenfassungen werden die wesentlichen, pädagogisch Aussagen gebündelt und als Prioritäten formuliert, um den Professionellen eine Richtlinien für ihr pädagogisches Handeln und die Entwicklung adäquater Curricula an die Hand zu geben. Der folgende provokative Text stammt von Susanne Mayer und wurde in der „ZEIT“¹⁴³ im Jahre 2001 veröffentlicht. Er markiert die Grenzlinien zukünftiger pädagogischer Arbeit an der Schnittstelle zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen:

“Die Alarmzeichen sind deutlich sichtbar: Sie tauchen in Gestalt von Enten auf und watscheln auf den großen Fensterscheiben eines Kindergartens herum. Gelbe, rote, blaue Klone, von schwitzenden Fingern um Pappschablonen ausgeschnippelt, zwanzig-, dreißig-, vierzigfach: Zeugnisse von Sklavenarbeit, getarnt als Kindergartenidylle. Im Winter kommen die Enten als Engelchen daher. Über die Sommermonate sieht man Zöglinge solcher Kindertagesstätten von morgens bis abends draußen mit Schippe und Förmchen, so viel frische Luft, loben dann manche. Die Wahrheit: Hier werden kleine Genies auf pädagogisch magere Kost

¹⁴³ Mayer, S., Fünf Sterne für die Kleinsten. Was ist ein guter Kindergarten? In Deutschland herrschen beliebige Maßstäbe. in: DIE ZEIT 45/2001, Teil Wissen.

gesetzt. Buddeln, buddeln, und schon sind die kostbaren Kindersommer im Sand verschwunden.

Es gibt auch Alarmzeichen für schlechte Kindergartenqualität, die man weder hört noch sieht: Wenn Kinder nach Hause kommen und nichts zu erzählen haben. Keine Würmer aus dem Boden gezogen, kein Lied gelernt, nichts Selbstgestaltetes nach Hause gebracht als stolze Tagesernte aus dem Kindergartenalltag.

Gibt es in Deutschland gute Kindergärten? Sagen wir es so. Es gibt über drei Millionen Betreuungsplätze für Vorschulkinder. Und bestimmt engagierte Erzieherinnen, glückliche Kinder, wundervolle kreative Prozesse fast jeden Tag. (...) `Es gebe`, sagt Anke Steenken¹⁴⁴, `gelegentlich günstige Konstellationen. Erzieherinnen, die wissen wollen, was die Forschung zur frühkindlichen Entwicklung sagt, und den Mut haben, das eigene Handeln nach wissenschaftlichen Maßstäben zu überprüfen`. Bitte: Wie viele solche Kindertagesstätten gibt es? `Vielleicht zehn Prozent`, sagt Steenken.

Traurige Schätzung. Noch trauriger ist, dass niemand Genaueres weiß über die Qualität der Einrichtungen, denen Eltern ihre Kinder anvertrauen. Die einzige systematische Untersuchung zur Frage Wie gut sind unsere Kindergärten? stammt vom Pädagogen Wolfgang

¹⁴⁴ Anke Steenken war an der Entwicklung eines Bildungskanons beteiligt. Am Deutschen Jugendinstitut hat sie den Katalog mitentworfen, der unter dem Titel „Weltwissen der Siebenjährigen“ zum Bestseller wurde. Steenken ist in Hamburg in der ErzieherInnenausbildung tätig.

Tietze¹⁴⁵. Sie ist sieben Jahre alt und kam zum Schluss, zwei von drei Kindergärten seien höchstens mittelmäßig. Wolfgang Tietzes Studie dokumentiert den Umgang von Erziehern mit ihren Zöglingen in über 100 Kindergärten. Das Ergebnis: Nur in drei von zehn Kindergartengruppen gab es bedeutungsvolle Gespräche zwischen den Kindern und den Erziehern. Gemeinsame Spiele, die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten, künstlerische Anregung machten nicht mal sieben Prozent der beobachteten Zeit aus.

Es fiel das böse Wort von der 'pädagogischen Gleichgültigkeit'. Die Auswirkungen auf Kinder seien gravierend, heißt es im Bericht. Die Entwicklung der Sprachfähigkeit von Kindern in guten und solchen in schlechten Gruppen differiert bis zu einem Jahr. Besonders schlecht schnitten ausgerechnet Ganztagskindergärten ab, die sich viele Eltern so wünschen, weil sie zumindest eine Halbtagsarbeit der Mutter erlauben! In diesen Einrichtungen, so Tietze, sei nicht einmal die Norm, dass die Kinder begrüßt oder verabschiedet würden. Gerade Eltern, so zeigen andere Studien, erweisen sich als schlechte Anwälte ihrer Kinder. Sie neigen dazu, die Qualität des gewählten Kindergartens zu überschätzen, vermutlich, um Schuldgefühlen auszuweichen.¹⁴⁶

¹⁴⁵ Vgl. Tietze, W., (Hg.), Wie gut sind unsere Kindergärten? Neuwied 1998.

¹⁴⁶ Mayer, S., Fünf Sterne für die Kleinsten. Was ist ein guter Kindergarten? In Deutschland herrschen beliebige Maßstäbe. in: DIE ZEIT 45/2001, Teil Wissen.

Wenn wir an der Idee eines humanistischen Menschbildes festhalten und unser Gemeinwesen als demokratisches weiterentwickeln wollen, dann dürfen Fragen der Bildung, der Integration und der Erziehung nicht Expertengremien vorbehalten bleiben, sondern sie betreffen die Verfasstheit des Gemeinwesens als solches und müssen in der Öffentlichkeit diskutiert werden. Das Problem der Integration und der sozial verträglichen Bewältigung der Generationenfolge bleibt eine zentrale Aufgabe des Bildungssystems. Deshalb sind innovative und nachhaltige Bildungsinitiativen gefordert, die auf die gravierenden gesellschaftlichen Veränderungen der vergangenen Jahrzehnte reagieren.

Initiativen, die in der kommunalen Bildungs- und Sozialpolitik, etwa im Rahmen des Programms „Soziale Stadt“ in der Stadt Rastatt in den vergangenen Jahren initiiert wurden, boten die wissenschaftlich wie professionell einmalige Chance eine Konzeption für ein Modellprojekt zu entwickeln, welches, die Ergebnisse der PISA-Studien aufgreifend, neue Wege in der Bildungs- und Sozialpolitik einer Kommune beschreiten will.

Mit der Realisierung des Modellprojekts **Kinderschule „Amalie Struve“** wird die Stadt Rastatt eine gemeinwesenorientierte und interkulturell ausgerichtete städtische Kindertageseinrichtung mit integrierter Sprachförderung errichten, in der Erziehung und Lernen biographisch früher ansetzen, um insbesondere Kinder aus strukturell benachteiligten Milieus frühzeitig zu fördern

und den beginnenden Bildungsprozess zu begleiten, um ihnen die vielfältigen Chancen des Lebens zu eröffnen. In der **Kinderschule „Amalie Struve“** werden sozialräumlichen, sozial- und sprachpädagogische sowie interkulturelle Ansätze verknüpft. Zugleich wird eine enge Verzahnung von Ganztagsgrundschule und ganztägiger **Kinderschule** organisiert.

In diesem Modellprojekt wird damit das grundlegende Dilemma des bundesdeutschen Bildungssystems - Kindergarten und Grundschule gehören unterschiedlichen pädagogischen Systemen an - liquidiert. Die Integration dieser unterschiedlichen pädagogischen Arbeitsbereiche ist eine Herausforderung der sich nicht nur die Stadt Rastatt, sondern auch die pädagogischen Professionellen vor Ort stellen, mit dem Ziel die Bildungsbiographien der Kinder nachhaltig zu verbessern. Die „Verknüpfung“ der beiden pädagogischen Bereiche ist zukünftig ausschlaggebend, damit die Veränderung und Verbesserung der Bildungs- und Erziehungssituation erreicht werden kann.

Die Stadt Rastatt antwortet mit der Errichtung der **Kinderschule** auf die Erkenntnis, dass die Qualität des späteren Schulbesuchs, aber auch gelungene soziale Integration, maßgeblich auf den Besuch eines Kindergartens zurückzuführen ist. Die Einrichtung einer Kinderkrippe für Kinder vom ersten bis zum vollendeten dritten Lebensjahr soll die Arbeit der **Kinderschule** ergänzen, um mit speziellen kooperativen und integra-

tiven sozialpädagogischen Maßnahmen Kleinkinder zu fördern und deren Eltern pädagogisch zu begleiten. Damit wird insgesamt eine deutliche Verbesserung des kommunalen Bildungssystems erzielt, die Integration von Migrantenkinder erleichtert und die sprachliche Bildung aller Kinder entscheidend verbessert.

6.1 Prioritäten beim Erwerb sprachlich-literarischer Grundbildung¹⁴⁷ in der Kinderschule

1. Die reichhaltigen kommunikativen Fähigkeiten der Kinder wertschätzen und fördern.

Ziel ist es, die reichhaltigen kommunikativen Fähigkeiten der Kinder zu erkennen und zu fördern. Bereits im frühen Alter verfügen die Kinder über eine Bandbreite „vor-verbaler“ Kommunikationsfähigkeiten, welche die Grundlage des späteren Spracherwerbs bilden. Es gilt Kinder als soziale, kulturelle und kommunikative Wesen zu erkennen und zu fördern.

2. Das Erzählen im frühpädagogischen Curriculum betonen.

„Sich etwas Erzählen“ und „sich in einem Gespräch befinden“ bilden Grundmodi menschlicher Erfahrung. Der Wechsel zwischen dem „Zuhören“ und dem „Reden“ verweist auf den Grundmodus menschlicher Kommunikation, den Dialog.

¹⁴⁷ Vgl. Whitehead, M., Sprachliche Bildung und Schriftspracherwerb. in: Fthenakis, W.E., Oberhuemer, P., (Hrsg.), Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesebaden 2004, S. 301.

3. Das Spiel mit Sprache und Lauten unterstützen.

Das Spiel mit Rhythmen, Bedeutungen und Lauten, spezifisch in jeder Sprache, kann vom Pädagogen genutzt werden, um Kindern die Freude am Sprachen zu geben und zum Sprachexperiment zu ermutigen.

4. Das spielerische Kreieren eigener Zeichen und Laute.

Kindliche Wortneuschöpfungen und die Entwicklung einer eigenen „Kindersprache“ unterstützen spielerisch den Spracherwerb.

5. Das gemeinsame Betrachten und Lesen von Büchern bereits mit Babys und Kleinkindern durchführen.

Das gemeinsame Betrachten und Lesen von Büchern unterstützt die beschriebenen Prozesse und führt die Kinder in die Welt der Schrift und des Buches ein. Leseratten und Bücherliebhaber benötigen das Vorbild des Erwachsenen, der den Reiz „einer textförmigen“ Welt vorführt und -lebt.

6. Druck und Text in die alltägliche Umwelt der Kinder bringen

Mit dem gemeinsame Betrachten und Lesen von Büchern wird der „Druck“ und der „Text“ in die Welt der Kinder gebracht. Kinder erfahren, quasi nebenbei, dass die Verständigung mit dem Wort, durch die Verständigung mit dem Text ergänzt wird.

7. Den Kindern das (eigene) Wort geben und lassen.

Um mit Freinet zu sprechen muss Kindern das eigene Wort gegeben und gelassen werden, indem sie frühzeitig beginnen sich in Wort und Text auszudrücken ohne, dass permanent mit Korrektur und Verbesserung von Seiten der Pädagogen reagiert wird. Diese wird behutsam in den Spracherwerbsprozess eingeführt.

6.2 Prioritäten bei der sozialpädagogischen Arbeit in der Kinderschule

1. Lebensweltbezug

Sozialpädagogische Arbeit bedarf des konkreten Lebensweltbezugs, um angemessene professionelle Intervention zu ermöglichen, also sozialisatorisch und erzieherisch arbeiten zu können. Ethnographische Lebensweltanalysen können den Professionellen die Welt der Kinder „aufschließen“. Gerade die anregungsarme Umgebung, die eingeschränkte Nutzung vorhandener Spielmöglichkeiten weist auf die sozialpädagogisch prekäre Situation vieler Kinder aus sozial benachteiligten Milieus hin. Die Immobilität vieler Eltern verweist die Kinder darauf, Angebote im sozialen Nahraum zu suchen, die jedoch häufig nicht vorhanden sind.

Sind die Möglichkeiten der Erfahrung von Heimat als einem Ort, an dem man sich treffen und Beziehungen eingehen kann, wo soziales Lernen nicht nur in der Gruppe von Gleichaltrigen stattfindet und wo es außerfamiliäre Unterstützungsmöglichkeiten gibt, stark eingeschränkt oder nicht institutionalisiert, wirkt sich dies auf die soziale Integration und Teilhabe an Gesellschaft aus. Denn Vergemeinschaftung findet durch Zugehörigkeit und soziale Anerkennung statt. Die zentrale Aufgabe ist

darin zu sehen, die Entwicklung individuelle angemessener und sozial anerkennungsfähiger Formen der Lebenspraxis von Kindern zu unterstützen. Soziale Integration erfolgt im Wesentlichen über lebensweltliche Anerkennung. „Der Nahraum als Straßenraum wie der erweiterte Sozialraum mit seinen sozialen Netzwerken und Institutionen schaffen den Kindern Orte jenseits ihrer Herkunftsfamilie und damit Möglichkeiten sozialer Integration und Individuation (im Sinne einer langsamen Ablösung von ihrer Familie).“¹⁴⁸

2. Die Förderung der Gesundheit (Ernährung) und der körperlichen Leistungsfähigkeit (Bewegung)

„Bewegungserziehung“, Turnen und Sport haben vor allem das Ziel, der natürlichen Lebensfreude des Kindes Raum zu geben und so das Wohlbefinden und die motorischen Fähigkeiten zu stärken und eine gesunde Entwicklung zu gewährleisten. Dazu zählt auch die Information über eine richtige und ausgewogene Ernährung. Kinder müssen sportlich gefördert und gefordert werden. Bewegungserziehung ist bestens geeignet, zur Stärkung des kindlichen Selbstkonzeptes, des Selbstwertgefühls, der Selbstregulation und emotionaler Stabilität beizutragen.

¹⁴⁸ Schuhmann, M., Sozialraum und Biographie. in: neue praxis 4/2004, S. 329.

3. *In der **Kinderschule** werden „Einzelkinder“ auf Gemeinschaft (Sozialität) vorbereitet.*

Die **Kinderschule** als „Lebenswelt“ bietet allen Kindern die Chance Gemeinschaft zu erleben und neue Interaktionsbeziehungen strukturell zu erfahren. Sie soll eine Alternative zur „Bildschirm- und Mediensozialisation“ darstellen, indem Zeit nicht „bewegungslos“, vor dem Fernseh- bzw. Computerbildschirm verbracht wird, sondern die Kinder sollen erfahren, dass sich Zeit auch aktiv - in Wald, Wiese und Feld - gestalten lässt.

4. *Integration in Gruppen und Gruppenarbeit*

Gruppenarbeit fördert die soziale Intelligenz der Kinder und trägt erfolgreich zur sozialen Integration bei. Neben einer anregungsreichen Umwelt sind soziale Kontakte für die Entwicklung von Kindern wesentlich. Sie gibt Anstöße zur geistigen Entwicklung, indem sie mithilft, die Ich-Befangenheit (den Egozentrismus), die entwicklungspsychologisch notwendig und wichtig ist, allmählich zu überwinden. Die Gruppe der Gleichaltrigen hilft dem Kind moralische Maßstäbe zu entwickeln und zu erfahren, die an den Grundsätzen von Gleichheit, Wechselseitigkeit und Fairness orientiert sind.

5. *Soziale Integration*

Vergemeinschaftung findet durch Zugehörigkeit und soziale Anerkennung statt. Die zentrale Aufgabe ist darin zu sehen, die Entwicklung individuell angemessener und sozial anerkennungsfähiger Formen der Lebenspraxis von Kindern zu unterstützen. Soziale Integration erfolgt über lebensweltliche Anerkennung. Damit öffnen sich Chancen kultureller Entfaltung als auch die Teilhabe und Teilnahme an Auseinandersetzungs- und Verständigungsprozessen in der Gemeinschaft.

6. *Gemeinwesenorientierung für soziale und kulturelle Integration*

Die **Kinderschule** ist Teil des Gemeinwesens, wirkt zugleich auf dieses ein und formt es mit. Die pädagogische Arbeit in der **Kinderschule** ist gemeinwesenorientiert und trägt zur sozialen und kulturellen Integration der Nachbarschaften und Stadtviertel bei. Hierzu ist ein produktiver Umgang mit kultureller Differenz notwendig, der in den Tugenden der Toleranz und Akzeptanz besteht. In die **Kinderschule** wird ein Büro für Gemeinwesenarbeit (GWA) integriert, um durch Interventionsstrategien die Nahtstellen, an denen die Gesellschaft auseinander zu fallen droht, zu renoviert.

7. Familienorientierung

Zusätzlich ist es Aufgabe der GWA, die Integration der Familien in die Arbeit der Einrichtung zu verwirklichen. Dies kann etwa durch gezielte Elternarbeit, Elternabende, Beratungsangebote, Sprachkurse etc. geschehen. So wird die **Kinderschule** zu einem Treffpunkt innerhalb des Gemeinwesens, wodurch andere Formen der Gemeinwesenarbeit unterstützt und ergänzt werden.

6.3 Prioritäten bei der Fallarbeit in der Kinderschule

1. *Sozial-Pädagogische Arbeit orientiert sich am professionellen Konzept des Falls*

Professionelle Praxis ist konstitutiv durch ihren Fallbezug, der in je spezifischer Ausprägung stets ein auf die jeweilige Profession abgestimmtes Vorgehen bei der Fallanalyse verlangt. Nur über eine eigenständige Methodik der Fallrekonstruktion kann letztlich unabhängige Professionalität gewährleistet werden. In der **Kinderschule** sind zur Gewährleistung dieses Anspruchs ethnographische und hermeneutische Sichtweisen zu verbinden.

2. *In der Fallanalyse wird die „Welt der Kinder“ rekonstruiert*

In der Fallanalyse werden diejenigen Bedingungen ermittelt, welche die Individuierungsgeschichte des Einzelnen als Aneignungsgeschichte von Identität, Sozialität und Kultur behindern oder gar verstellen.

3. Sozial-Pädagogische Intervention will Mangelzustände beheben.

Sozial-Pädagogik geht von der prinzipiellen Bildsamkeit des Menschen aus. Will man erfolgreich intervenieren, muss man sich einen Zugang zu dieser Bildsamkeit verschaffen. Menschen versteht man nur, indem man ihre Bildungsgeschichte kennen lernt. Dies geschieht methodisch angeleitet und kontrolliert.

6.4 Prioritäten bei der Interkulturellen Erziehung in der Kinderschule

1. *Sozial-Pädagogische Intervention in der **Kinderschule** bedeutet die Konfrontation mit soziale und kulturell „fremden“ Welten.*

Erzieher und Erzieherinnen müssen sich mit kulturell und/oder religiös begründeten anderen Erziehungs-, Sozial- und Familienmodellen konfrontieren von und ihre eigenen Vorstellungen und Wünschen von Normalität relativieren. Die phänomenologisch-hermeneutische Fall-Perspektive öffnet den Interpretationsraum zum Verständnis fremder Welten und Milieus.

2. *Interkulturelle Pädagogik als „Pädagogik der Vielfalt“*

Die „Pädagogik der Vielfalt“ will die „Mehrheits- und Minderheitenkultur“ „versöhnen“, um „Erziehung nach Auschwitz“ auch in der **Kinderschule** zu verankern. Bezüglich Kindheitsvorstellungen „-aufzucht“, Sozialisation, Sexualität, Familien- und Erziehungsmodellen etc. herrschen in den unterschiedlichen Kulturen differente Vorstellungswelten, die (pädagogisch) miteinander zu versöhnen sind.

3. *Mit einer „Pädagogik der Vielfalt“ kann kulturelle Integration gelingen.*

Interkulturelle Arbeit zielt darauf, die kulturelle Integration und zugleich die Bewahrung des kulturellen Erbes zu ermöglichen. Hierzu ist eine „Pädagogik der Vielfalt“ gefordert. Die Konfliktsituationen des Kulturkontakts müssen bearbeitet und Einheimischen wie Fremden kommuniziert werden.

4. *Interkulturelle Pädagogik als „Pädagogik der Vielfalt“ und als Pädagogik der Antidiskriminierung*

Die „Pädagogik der Vielfalt“ verlangt eine sensible Sichtweise für die vielen Dimensionen und Ebenen von Kultur. Zugleich wird die Pädagogik damit explizit anti-rassistisch und antidiskriminativ, um allen Kindern die Möglichkeit zu bieten, eine Heimat zu finden und am Gemeinwesen zu partizipieren.

7 Grundsätze für die Realisierung der Kinderschule „Amalie Struve“ auf dem Gelände Canrobert¹⁴⁹

1. Die Einrichtung **Kinderschule „Amalie Struve“** soll auf dem Gelände der ehemaligen Kaserne Canrobert neu errichtet werden und den Bedarfsplan „Kindertagesstätten“ der Stadt Rastatt (Stand 07/2004) für das Gebiet Bahnhofstr. / Alte Bahnhofstr. / Industrie / Beinle mit Leben füllen. Er tritt an die Stelle der ehemaligen Kindertagesstätten Friedrich-Oberlin (ev.), Caritas (kath.) und Leopoldsplatz (städt.).
2. **Kinderschule „Amalie Struve“** soll:
 1. die Persönlichkeit der jungen Menschen fördern,
 2. die sozialräumliche Identität zur und in ihrer Heimatstadt stärken,
 3. den sozialen Ausgleich zwischen den verschiedenen Schichten der Bevölkerung un-

¹⁴⁹ Die „Grundsätze für die Realisierung der Kinderschule“ wurden von einer Arbeitsgruppe unter Federführung des Oberbürgermeisters der Stadt Rastatt Klaus Eckhard Walker erarbeitet. Mitglieder dieser Arbeitsgruppe waren: Herr Jörg Böhmer (FB 9, Stadt Rastatt), Frau Lolita Götter-Kolbus (Leiterin der Kindertagesstätte „Am Leopoldplatz“), Frau Ulla Hartmann (Rektorin der Kinderschule), Herr Prof. Dr. Bernhard Hauptert (Katholische Hochschule für Soziale Arbeit, Saarbrücken), Herr Günter Knapp (Leiter FB 9, Stadt Rastatt) und Frau Gabriele Weinrich (Schulrätin, Staatliches Schulamt Baden-Baden).

terstützen sowie das interkulturelle Zusammenleben im Stadtteil mit Leben füllen,

4. die Kinder im Laufe des Besuchs der **Kinderschule** zur ‚Schulreife‘ führen.

Wesentlicher Bestandteil des pädagogischen Auftrages ist die Verzahnung der praktischen und pädagogischen Arbeit (Kinderschule und Grundschule) ab Klasse 2 der **Kinderschule**.

3. Um diesen Anspruch zu unterstreichen, erhält die **Kinderschule** den Namen **„Amalie Struve“**. Amalie Struve war Lehrerin und hat bereits 1848 zur Zeit der ersten deutschen Revolution die Bedeutung der Bildung und des sozialen Ausgleichs für das gemeinschaftliche Zusammenleben erkannt und zukunftsweisend in ihren Schriften vertreten.
4. Das Hauptziel der **Kinderschule „Amalie Struve“** besteht darin, die Kinder zur Grundschulreife zu führen und die Sozialisation des Kindes entsprechend zu unterstützen und zu fördern, um eine erfolgreiche Bildungsbiographie zu ermöglichen.
5. Von ihrem pädagogischen Selbstverständnis her versteht sich die **Kinderschule „Amalie Struve“** als „Bildungseinheit“ mit der Ganztagesgrund-

schule Karlschule. Interkulturelle pädagogische Ansätze bilden einen wesentlichen Bestandteil ihres des Bildungs- und Erziehungskonzeptes.

6. Mit der Bezeichnung **Kinderschule** wird die Erwartung verbunden: die für einen Grundschulbesuch notwendigen kognitiven, emotionalen und sozialen Fähigkeiten zu vermitteln und somit den individuell richtigen Einschulungszeitpunkt besser bestimmen zu können.
7. Die pädagogischen Fachkräfte der **Kinderschule** entwickeln zu diesem Zweck gemeinsam mit den LehrerInnen der Grundschule ein entsprechendes Curriculum.
8. Die **Kinderschule „Amalie Struve“** wird in sechs altershomogenen Klassen geführt, und zwar:
 5. In einer Vorklasse für Kinder im Alter von 2 bis 3 Jahren als Übergang von der Krippengruppe zur Klasse 1.
 6. Klasse 1 (Kinder ab 3 Jahre)
 7. Kombiklasse 1/2 (Kinder von 3 und 4 Jahren)
 8. Klasse 2 (Kinder ab 4 Jahre)

9. Kombiklasse 2/3 (Kinder von 4 und 5 Jahren)

10. Klasse 3 (Kinder im Alter ab 5 Jahre)

9. Die Einrichtung von Kombiklassen erlaubt es den Professionellen, zum einen neu aufgenommene Kinder zu integrieren und zum anderen festgestellte „Entwicklungs- und/oder „Erziehungsstärken und -schwächen“ bei Kindern intensiver zu bearbeiten. Mit dem Erreichen des individuell richtigen Einschulungszeitpunktes wechseln die Kinder in der Regel zur Grundschule.
10. Einrichtungsergänzend wird für weiter zehn Kinder im Außenbereich der **Kinderschule** eine Kinderkrippe (mit speziellen sanitären Einrichtungen, Wickeltisch und altersgemäßen ‚Spielangeboten‘ etc.) für Kinder vom ersten bis zum vollendeten dritten Lebensjahr errichtet. In speziellen Programmen (Elternschule und „sozialpädagogische Integration“) sollen dort Kleinkinder gefördert und deren Eltern sozialpädagogisch begleitet werden. Für diese Kinderkrippe wird ein eigener Außenbereich ausgewiesen, der entsprechend kleinkindgerecht gestaltet wird.
11. Das pädagogische Personal der Klassen der **Kinderschule** setzt sich jeweils zusammen aus einer KlassenleiterIn und zwei weiteren pädago-

gischen Fachkräften (ErzieherInnen). Das Personal der angegliederten Kinderkrippe setzt sich zusammen aus 2,5 Fachkräften, darunter eine KinderpflegerIn. Die Sprachförderung (Deutsch) soll von einer Fachkraft mit der Befähigung „Deutsch als Fremdsprache“ erteilt werden. Die Gemeinwesenarbeit soll von einer Fachkraft (Dipl. Soz.Päd.; Dipl. Soz. Arb.) geleistet werden. Sie ist der städtischen Gemeinwesenarbeit zugeordnet (Stadtteilarbeit).

12. Der/die Leiterin der **Kinderschule „Amalie Struve“** muss folgende Voraussetzungen erfüllen:

- Ausbildung als Erzieher(in)
- Berufserfahrung mit Leitungsaufgaben
- sowie nach Möglichkeit zusätzlich ein pädagogisches Studium (Sozialpädagogik, Pädagogik, Primarschullehrer oder Frühkindpädagogik).

13. Zur Erfüllung des pädagogischen Auftrags der **Kinderschule „Amalie Struve“** muss

- die Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache für Migranten bzw. Sprachförderung für Deutsch als Erstsprache,

- die organisatorische Verzahnung der **Kinderschule** mit der Grundschule der Karlschule und
 - die begleitende Gemeinwesenarbeit (Elternarbeit, Elternschule, Familienarbeit, Konfliktberatung, Koordinations- und Integrationshilfe, Fallarbeit, Aktivierung des Gemeinwesens, Kooperation mit externen Partnern, wie Vereine, zur Förderung einer solidarischen Stadtgemeinschaft) aus professioneller Perspektive sichergestellt werden.
14. Bei der Empfehlung zum Übergang von der **Kinderschule** zur Ganztagsgrundschule beraten die Klassenleiterin, die Lehrerin für Deutsch als Zweitsprache und die zuständige Kooperationslehrerin der Ganztagsgrundschule die Schulleitung der Karlschule bei der Entscheidung zum Übergang auf die Ganztagsgrundschule.
15. Das Raumprogramm der **Kinderschule** sieht zwei pädagogischen Einheiten mit je drei Klassen und einer Zentraleinheit, die beiden pädagogischen Einheiten zur Verfügung steht, vor.

Eine pädagogische Einheit umfasst:

- drei Klassenräume mit jeweils zwei integrierten (zusätzlichen) Arbeitsebenen,
- einen gemeinsamen zentralen Toiletten- und Sanitärbereich,
- je einen Schlafräum für 12 Kinder und
- einen gemeinsamen Verfügungsraum für bis zu 12 Kinder und eine päd. Lehrkraft.

Die Zentraleinheit umfasst:

- das Büro der Schulleitung,
- die Bibliothek,
- den Gemeinschaftsraum (Motorik, Aula, Versammlungen, Tanz etc.),
- die Personaltoiletten,
- das Elternsprechzimmer,
- den Personalraum,
- die Küche,

- den Werkraum
- den Arbeitsraum für die Gemeinwesenarbeit,
- den Vorratsraum/die Abstellkammer

Im Außenbereich soll darüber hinaus eine Unterstellmöglichkeit geschaffen werden, in der Spielsachen, Gerätschaften u.a. untergestellt werden können.

16. Betreuungsangebote der **Kinderschule**:

Die **Kinderschule** ist von 06.30 Uhr bis 18.30 Uhr geöffnet. In dieser Zeit werden folgende Betreuungsangebote vorgehalten:

- Verlängerte Öffnungszeiten in der Zeit von 06.30 Uhr bis 13.30 Uhr.
- Regelkinderschule in der Zeit von 08.00 Uhr – 12.00 Uhr und von 13.30 Uhr bis 16.00 Uhr.
- Ganztagesbetreuung von 06.30 Uhr bis 16.00 Uhr oder von 08:00 Uhr bis 18:30 Uhr.
- Die maximale Betreuungszeit eines Kindes beträgt 10 Stunden pro Tag. Dabei ist die

Anwesenheit in der Kernzeit (08.30 Uhr – 11.30 Uhr) für alle Kinder Pflicht.

17. Öffnungszeiten und Hausordnung:

- In der Zeit von 06.30 Uhr bis 08.00 Uhr wird ein sogenanntes „weitergehendes Betreuungsangebot“ in der Größenordnung von zwei Klassen, d.h. von nicht mehr als 50 Kindern, geschaffen.
- Die Kernzeit der **Kinderschule** ist vormittags von 08.30 Uhr bis 11.30 Uhr. Während dieser Zeit sind jegliche Störungen der Arbeit mit den Kindern in den Klassen zu vermeiden.
- Die Eltern haben die Möglichkeit, ihre Kinder morgens bis 8.30 Uhr zur **Kinderschule** zu bringen. Die Kinder sind zwischen 11.45 Uhr und 12.00 Uhr abzuholen. Nachmittags werden die Kinder um 13.30 Uhr gebracht und zwischen 15.50 Uhr und 16.00 Uhr abgeholt.
- Das Mittagessen einschl. Mittagsruhe findet für sog. Ganztagskinder bzw. Kinder der sog. verlängerten Öffnungszeit während der Zeit von 12.00 Uhr bis 13.30 Uhr statt.

- In der Zeit von 16.00 Uhr bis 18.30 Uhr wird ein sogenanntes „weitergehendes Betreuungsangebot“ in der Größenordnung von zwei Klassen, d.h. von nicht mehr als 50 Kindern, geschaffen.

8 Literaturverzeichnis

Pädagogik allgemein

Adorno, T.W., Erziehung nach Auschwitz. in: Ders., Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt/M. 1972, S. 88-105.

Anderson, C.A., et al. Video games and aggressive thoughts, feelings and behavior in the laboratory and in life. in: Journal of Personality and Social Psychology, 78, 2000, S. 772-790.

Albers, H.J., Allgemeine sozio-ökonomisch-technische Bildung. Köln 1987.

Allert, T., Die Familie. Fallstudien zur Unverwüstlichkeit einer Lebensform. Berlin 1998.

Alisch, M., Dangschat, J. S., Armut und soziale Integration. Strategien sozialer Stadtentwicklung und lokaler Nachhaltigkeit. Opladen 1998.

Arbeitsgemeinschaft Jugendhilfe (AGJ), Bundesjugendkuratorium u. Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht (2002). Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte.

Bernstein, B., Der Unfug mit der „kompensatorischen“ Erziehung. in: Bernstein, B., et al., Lernen und soziale Struktur. Amsterdam 1971, S. 34-47.

Blos, A., „Amalie Struve“ Die Frauen der deutschen Revolution von 1848. Zehn Lebensbilder. Dresden 1928.

Bohnsack, F., Erziehung zur Demokratie: John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule. Ravensburg 1976.

Bourdieu, P., Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M. 1982.

Bourdieu, P., et al., La misère du monde. Paris 1993

Brumlik, M., Gerechtigkeit zwischen den Generationen. Berlin 1995.

Brunkhorst, H., Solidarität unter Fremden. in: Combe, A., Helsper W. (Hg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus des pädagogischen Handelns. Frankfurt/M. 1996, S. 340-368.

Butterwegge, C, Klundt, M. (Hrsg.), Kinderarmut und Generationengerechtigkeit. Familien- und Sozialpolitik im demographischen Wandel. Opladen 2002.

Deutsches Kinderhilfswerk (Hrsg.), Kinderreport Deutschland 2004. Daten, Fakten, Hintergründe. München 2004.

Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Vergleich. Opladen 2001.

- Dewey, J.**, Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Hrsg. u. Nachw. v. Jürgen Oelkers. Weinheim, Basel, Berlin 2000.
- Dornes, M.**, Familiäre Wurzeln der Jugendgewalt. in: WestEnd. Neue Zeitschrift für Sozialforschung. 1. Jg., Heft 1, 2004, S. 75-90.
- Erikson, E.**, Identität und Lebenszyklus. Frankfurt/M. 1980.
- Fend, H.**, Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert. Frankfurt/M. 1988.
- Fischbach, T.**, Schulrechtsänderungsgesetz NRW – eine verpasste Chance für ein pädagogisches Schulkonzept. in: Dokumentation Forum Schulrechtsänderungsgesetz. Dortmund 2003.
- Flitner, A.** (Hg.), Das Kinderspiel. München 1973.
- Freinet, C.**, Die moderne französische Schule. Paderborn 1979.
- Freinet, E.**, Erziehung ohne Zwang – Der Weg des Célestin Freinet. Stuttgart 1981.
- Gage, N.L., Berliner, D.C.**, Pädagogische Psychologie. Weinheim und München 1986.
- Garz, D.**, Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. Opladen 1989.
- Gopnik, A. et al.**, The scientist in the crib. New York 1999.

- Habermas, J.**, Die nachholende Revolution. Frankfurt/M. 1990.
- Habermas, J.**, Die Einbeziehung des Anderen. Frankfurt/M. 1996.
- Habermas, J.**, Die postnationale Konstellation. Frankfurt/M 1998.
- Hentig, H.v.**, Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule. Stuttgart und München 1972.
- Hentig, H. v.**, Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. München und Wien 1993.
- Hering, J., Hövel, W.**, (Hrsg.), Immer noch der Zeit voraus. Bremen 1996.
- Hilbig, N.**, Mit Adorno Schule machen – Beiträge zu einer Pädagogik der Kritischen Theorie. Theorie und Praxis der Gewaltprävention. Bad Heilbrunn 1997.
- Hovestadt, G.**, Was ist in Deutschlands Schulen anders? MS., AG Bildungsforschung/Bildungsplanung des FB2 der Universität Essen. Essen 2001.
- Jegge, J.**, Dummheit ist lernbar. Bern 1976.
- Korczak, J.**, Das Recht des Kindes auf Achtung. Göttingen 1994.
- Kraimer, K.**, Die Rückgewinnung des Pädagogischen. Aufgaben und Methoden sozialpädagogischer Forschung. Weinheim und München 1993.

- Kronauer, M.**, „Soziale Ausgrenzung“ und „Underclass“: Über neue Formen der gesellschaftlichen Spaltung. in: Leviathan, Vol. 25, No. 1, 1997, S. 28- 49.
- Kronauer, M.**, Exklusion. Über die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. Frankfurt/New York 2002.
- Mead, G.H.**, Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt/M. 1980.
- Mead, G.H.**, Gesammelte Aufsätze. Bd. 1 u. 2. Frankfurt/M. 1980/1993.
- Mollenhauer, K.**, Vergessene Zusammenhänge: Über Kultur und Erziehung. München 1983.
- Montessori, M.**, Erziehung zum Menschen. München 1977.
- Münc, R.**, Offene Räume. Soziale Integration diesseits und jenseits des Nationalstaats. Frankfurt/M. 2001.
- Nassehi, A.**, Inklusion, Exklusion - Integration, Desintegration. Die Theorie funktionaler Differenzierung und die Desintegrationsthese. in: Heitmeyer, W., (Hrsg.), Was hält die Gesellschaft zusammen? Frankfurt/M. 1997, S. 113- 148.
- Peukert, R.**, Familienformen im sozialen Wandel. Opladen 1991.
- Piaget, J.**, Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart 1969a.

Piaget, J., Nachahmung, Spiel und Traum. Stuttgart 1969b.

Postman, N., Wir amüsieren uns zu Tode. Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie. Frankfurt/M. 1988.

Schenk, I., Situationsbeschreibung und konzeptionelle Überlegungen zur Weiterführung des Kinderzentrums im Berliner Wohnpark. Unveröffentlichtes Konzeptmanuskript. Homburg, November 2004.

Schumann, M., Sozialraum und Biographie. in: neue praxis 4/2004, S. 323-337.

Schütz, A., Luckmann, Th., Strukturen der Lebenswelt. Bd. 1. Frankfurt/M. 1979.

Sieder, R., Sozialgeschichte der Familie. Frankfurt/M. 1987.

Spitzer, M., Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg, Berlin 2003.

Spitzer, M., Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung und Gesellschaft. Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig 2005.

Statistische Ämter des Bundes und der Länder (Gruppe „Soziales“) (Hrsg.), Sozialhilfe im Städtevergleich. Ein Vergleich 76 deutscher Großstädte. Bonn 2004.

Struve, A., Erinnerungen aus den badischen Freiheitskämpfen. Hamburg 1850.

Williams, L.R., Curriculum Making in Two Voices: Dilemmas of Inclusion in Early Childhood Education, *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 1991, S. 303-311.

Zima, P.V., Wie man gedacht wird . Die Dressierbarkeit des Menschen in der Postmoderne. in: Wertheimer, J., Zima, P.V. (Hrsg.), *Strategien der Verdummung: Infantilisierung in der Fun-Gesellschaft*. München 2001, S. 11-29.

Zimmer, J., *Das kleine Handbuch zum Situationsansatz*. Weinheim 2000.

Kindergarten

Büchel, F.C., Spieß, C.K., Wagner, G., Bildungseffekte vorschulischer Kinderbetreuung. in: *KZfSS*, Jg. 49/1997, S. 528-539.

Fthenakis, W.E., Der Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen: ein umstrittenes Terrain? in: *Frühe Kindheit. Zeitschrift der Deutschen Liga für das Kind* 2002, 5 (1), S. 24-27.

Fthenakis, W.E., Hanssen, K., Oberhuemer, P., Schreyer, I. (Hg.), *Träger zeigen Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen*. Weinheim, Basel, Berlin 2003.

Fthenakis, W.E., Oberhuemer, P., (Hrsg.), Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden 2004.

Kostelnik, M.J., Soderman, A.K., Whiren, A.P., Developmentally appropriate programs in early childhood education. New York 1993.

Mayer, S., Fünf Sterne für die Kleinsten. Was ist ein guter Kindergarten? In Deutschland herrschen beliebige Maßstäbe. in: DIE ZEIT 45/2001, Teil Wissen.

Schäfer, G. (Hrsg.), Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim, Basel und Berlin 2003.

Textor, M.R., Der entwicklungsgemäße Ansatz. in: Fthenakis, W.E., Textor, M.R., (Hg.), Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim, Basel, Berlin 2000.

Tietze, W., (Hg.), Wie gut sind unsere Kindergärten? Neuwied 1998.

Fallanalyse

Beck, C., u. a., Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation. Opladen 2000.

Hauptert, B., Modernisierungsverlierer - Hooligans, Jugendliche in der Ausweglosigkeit? Biographische Fall- und Milieurekonstruktion mit dem Verfahren der Objektiven Hermeneutik. in: Jakob, G., Wensierski, v. H.J. (Hrsg.), Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis. Weinheim und München 1997.

Hauptert, B., Die Fallrekonstruktionsmethode als Grundlage der Professionalisierung Sozialer Arbeit. Von der Zeitgeistdiagnostik zur materialen Analyse. in: Forum Soziale Arbeit. Heft 1, 2. Jg., 1997, S. 7-44.

Hauptert, B., Klinische Sozialarbeit aus professionstheoretischer Perspektive oder von der theoretischen und professionellen Fremdbestimmung Sozialer Arbeit zur Selbstbestimmung. in: Dörr, M., (Hrsg.), Klinische Sozialarbeit – eine notwendige Kontroverse. Hohengehren 2002.

Kraimer, K., Einzelfallstudien. in: König, E., Zedler, P., (Hg.). Bilanz qualitativer Forschung. Bd. 2. Weinheim 1995, S. 463-497.

Mollenhauer, K., Uhlendorff, U., Sozialpädagogische Diagnosen. Über Jugendliche in schwierigen Lebenslagen. Weinheim und München 1995.

Interkulturalität

Akpinar, Ü., Zimmer, J., Von wo kommst'n Du? - Interkulturelle Erziehung im Kindergarten. 4. Bde., München 1984.

Auernheimer, G. (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität: Interkulturelle Studien. Opladen 2002.

Auernheimer, G. (Hrsg.), Schief lagen im deutschen Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen 2003.

Boesch, E.E., Kultur und Handlung. Einführung in die Kulturpsychologie. Bern und Stuttgart 1980.

Bochner, S. (Ed.), The Mediating Person: Bridges between cultures. Cambridge 1981.

Diehm, I., Radtke, F. O., Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart 1999

Elschenbroich, D., Eine Nation von Einwanderern. Frankfurt/New York 1986.

Eulenburg, N., Die Nachwuchsgeneration der deutschen Industrie zwischen Karriere, Kulturen und Bildung. Eine qualitative Studie zu Karriereverhalten und Auslandsentsendung untersucht am Beispiel des Rückkehr- und Wiedereingliederungsverhaltens unter Berücksichtigung generationsspezifischer Merkmale. Dissertation. Ms. Fb 1 Carl von Ossietzky Universität, Oldenburg 2000.

- Fechler, B., Kößler, G., Lieberz-Groß, T. (Hrsg.),** „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen. Weinheim und München 2000.
- Haupt, B.,** Sozialarbeit als interkulturelle Vermittlung. in: Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit. Heft 4, 1994.
- Hofstede, G.,** Interkulturelle Zusammenarbeit: Kulturen - Organisationen - Management. Wiesbaden 1993.
- Kardorff v., E.,** Thematisches Bewußtsein als Basis lebensweltlich-handlungsbezogenen Fremdverstehens. Zu den soziologischen Grundlagen interkultureller Kommunikation. in: Geringhausen, J./ Seel, P.C. (Hrsg.). Interkulturelle Kommunikation und Fremdverstehen. München 1983, S. 120-168.
- Müller, B.D.,** Zur Logik interkultureller Verstehensprobleme. in: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 6, 1980, S. 102-119.
- Müller, E., Tremel, A.K. (Hg.),** Ethnopedagogik. Sozialisation und Erziehung in traditionellen Gesellschaften. Eine Einführung. Berlin 1992.
- Nestvogel, R.,** Aufwachsen in verschiedenen Kulturen. Weibliche Sozialisation und Geschlechterverhältnisse in Kindheit und Jugend. Weinheim und Basel 2002.
- Oberg K.,** Cultural Shock: Adjustment to new cultural environments. in: Practical Anthropologist. 7/1960, S. 177-182.

Oberhuemer, P., Ulich, M., Soltendieck, M., Kulturenvielfalt in Kindertageseinrichtungen. Empfehlungen an Träger und Trägerorganisationen. in: KiTa aktuell BY, (4), 1999, S. 89-91.

Prengel, A., Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen 1993.

Schütz, A., Der Fremde. Ein sozialpsychologischer Versuch. in: Alfred Schütz: Gesammelte Aufsätze. Band 2: Studien zur soziologischen Theorie. Den Haag 1972.

Sträzt, R., Militzer, R., Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. in: KiTa spezial. Kindertageseinrichtungen aktuell. Sonderausgabe Nr. 4, 2003, S. 20-23.

Ulich, M., Oberhuemer, P. , Soltendieck, M., Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung. Weinheim, Basel, Berlin 2001.

Psychomotorik/Bewegung

Eggert, D., Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung. Dortmund 1995.

Kiphard, E.J., Psychomotorik in Praxis und Theorie. Gütersloh 1994.

Kösters, W., Werden unsere Kinder immer kränker? in: Psychologie heute, 1999, 5, S. 51-57.

Krombholz, H., Modellversuch "Prävention durch Bewegungsförderung in Kindertageseinrichtungen. in: Kinderzeit, 1998, 4, S. 19-22.

Sprachentwicklung

America Reads challenge: <http://www.ed.gov/inits/americanreads/chr.html>. National Institute on Early Childhood Development and Education. Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.

Bernstein, B., Studien zur sprachlichen Sozialisation. Düsseldorf 1972.

Bös, K., Motorische Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen. in: Schmidt, W., Brettschneider, W.D. (Hrsg.), Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schorndorf 2003.

Braun, U., Overmann, J., Güleryüz, L., Sprachförderung in Recklinghausen - ein Konzept, viele Bausteine. in: Kita aktuell NRW, Nr. 1, 2004, S. 13-17.

Bredenkamp, S., Knuth, R.A., Kunesh, L.G., Shulman, D.D., What Does Research Say About Early Child-

hood Education? in: North Central Regional Educational Laboratory. Oak Brook 1992.

Chomsky, N., Sprache und Geist. Frankfurt/M. 1973.

Chomsky, N., Reflexionen über die Sprache. Frankfurt/M. 1977.

Götte, R., Praxis der Sprachförderung in Kindergarten und Vorschule. in: Textor, M., (Hg.). Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch.

Götte, R., Sprache und Spiel im Kindergarten. Praxis der ganzheitlichen Sprachförderung in Kindergarten und Vorschule. (Mit Lieder-CD) Weinheim 2002.

Holloway, J., Research Link. Family Literacy. in: Educational Leadership, 3, 2004, 61, Nr. 6, S. 88.

Küspert, P., Schneider, W., Hören, lauschen, lernen. Arbeitsheft und Arbeitsmaterial. Göttingen 2000.

Monschein, M., Spiele zur Sprachförderung. München 1997.

Neumann, S., Ganzheitliche Sprachförderung. Ein Praxisbuch für Kindergarten, Schule und Frühförderung (mit Arbeitsblättern und Kopiervorlagen). Weinheim 2001.

Nord, C. W., Lennon, J., Liu, B., & Chandler, K., Home literacy activities and signs of children's emerging literacy: 1993 and 1999 (NCES No. 2000-026). Washington, DC: U.S. Department of Education 1999.

Padak, N., Sapin, C., Baycich, D., A decade of family literacy: Programs, outcomes, and future prospects. (ERIC Document No. ED 456 074). 2002.

Primavera, J., Enhancing family competence through literacy activities. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 2000, 20, S. 85–101.

Sander, R., Sprachförderung. in: *Kindergarten Heute*. Jg. 33, 2003, S. 19-27.

Tophinke, D., Sprachförderung im Elementarbereich. Julia, Elena und Fatih entdecken gemeinsam die deutsche Sprache - Materialien und praktische Anleitung. Weinheim 2003.

Ulich, M., Sprachliche Bildung und Literacy im Elementarbereich. in: *Kindergarten Heute*. Jg. 33, 2003, S. 6-18.

Ulich, M., Literacy und sprachliche Bildung im Elementarbereich. in: *KiTa spezial. KinderTageseinrichtungen aktuell*. Sonderausgabe Nr. 4, 2003, S. 5-11.

Ulich, M., Mayr, T., SISMik. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen. Entwickelt im Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) München. Freiburg 2003.

Ulich, M., Ulich, D., Literarische Sozialisation: Wie kann das Lesen von Geschichten zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen? in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 40. Jg., 5, 1994, S. 821-834.

Yarosz, D., Barnett, W., Who reads to young children? Identifying predictors of family reading activities. *Reading Psychology*, 2002, 22, S. 67–81.

Whitehead, M., Sprachliche Bildung und Schriftspracherwerb. in: Fthenakis, W.E., Oberhuemer, P., (Hrsg.), *Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt*. Wiesbaden 2004, S. 298-311.