Die Transition vom Kindergarten zur Grundschule – Der Zeitpunkt der Weichenstellung zum Einstieg in den Anfangsunterricht oder mystifizierter Übergang im Bildungssystem?

Anke Spies

Die Bedingungen einer sich demografisch wandelnden Migrationsgesellschaft (Mecheril et al. 2010) verlangen nach Reformen innerhalb des Bildungs- und Hilfesystems, dessen traditionelle Trennung zwischen schulischen Strukturen und den sich an Familienförderung und Hilfesystem orientierenden sozialpädagogischen Bildungsstrukturen in den Angeboten der Kindertagesbetreuung sich immer mehr als ineffektiv erweist. Neben neuen Vernetzungsstrukturen (Kommunale Bildungslandschaften, siehe Deinet in diesem Band) werden diese Funktionalitätsdefizite derzeit über Formatvarianten wie Ganztagsschulmodelle und strukturierte Übergangskonzepte auszugleichen versucht. In der Praxis steht dabei vor allem der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule im Fokus und wird als maßgeblich für die erfolgreiche Bewältigung schulischer Anforderungen betrachtet, von einer Vielfalt an Modellerprobungen begleitet und über formalisierte Verfahren, wie sie beispielsweise Bildungspläne und Orientierungsrahmen der Bundesländer ausdrücken, zu steuern versucht. Auf der theoretischen Ebene betrifft die öffentlich wie fachlich geführte Debatte um a) Veränderungen des Verständnisses frühkindlicher Bildung und b) die Transition aus dem elementarpädagogischen in das primarpädagogische Bildungssetting sowohl die c) sozialpädagogischen Professionalisierungskontexte der Jugendhilfe als auch den d) schulpädagogischen Qualifizierungs- und Organisationsdiskurs: Neben institutionellen Kooperationspraxen und Übergangsmodellen stehen u.a. auch Professionalisierungsfragen und Planungskonzepte kindlicher Bildung in der Kritik (Deutscher Städtetag 2012) und verlangen nach Verfahren der Schulentwicklung, für die aber der Primarstufe weitgehend die erforderlichen Ressourcen fehlen (Spies 2013).

K. Wetzel (Hrsg.), *Öffentliche Erziehung im Strukturwandel,* Forschung, Innovation und Soziale Arbeit, DOI 10.1007/978-3-658-09807-0_2, © Springer Fachmedien Wiesbaden 2015

Dieser Beitrag wird die Transition vom Kindergarten in die Grundschule zunächst aus einer biografischen Perspektive betrachten, im zweiten Schritt die Konsequenzen für die Organisationsentwicklung skizzieren und schließlich einige Fragen der Professionalisierung diskutieren.

1. Bildungsbiografische Problembetrachtungen

Die Transition aus dem Kindergarten in die Grundschule suggeriert zunächst ein Setting der Betreuung und Erziehung zur kindlichen Förderung, das die vom Kindergarten vorgehaltenen Bildungsangebote mit Blick auf die Schuleingangsphase reflektiert und die Anforderungen der Primarstufe zu dem von der Elementarpädagogik und im rechtlichen Rahmen der Jugendhilfe konzipierten Bildungsverständnis in Beziehung setzt.

Mit Blick auf die Ansprüche frühpädagogischer Bildungsförderung betont aber Stamm (2010), dass es darauf ankomme,

> „das Kind selbst und sein Verhalten bedingungslos in den Mittelpunkt zu stellen und es dabei als stark und kompetent, als aktiv, sozial und dynamisch zu betrachten. Diese Haltung gilt sowohl für Kinder aus privilegierten als auch für Kinder aus benachteiligten Milieus. Für diese gilt jedoch ganz besonders, dass das Fachpersonal auch eine aktivierend-provozierende Rolle einnimmt“ (Stamm 2010: 136).

Stamm unterscheidet nach metakognitiven Ansätzen, die ein Bewusstsein für Lernprozesse erzeugen und Kompetenzen der Selbststeuerung vermitteln wollen, nach Ansätzen, die das Spiel als Förderstrategie betrachten und jenen, die die Möglichkeiten neuer Medien (Computer) nutzen. Sie betont, dass frühkindliche[1] Bildungsförderung kindgerecht, d.h. eine auf die jeweiligen Entwicklungsbesonderheiten und Bedürfnisse abgestimmte „entwicklungsangemessene Mischung von Bildung und Betreuung, von Stimulation und Förderung, von Arbeit und Spiel“ (Stamm 2010: 146) sein sollte und die entwicklungsunterstützende sprachliche Förderung ebenso wie die mathematisch-naturwissenschaftliche stets so auf das jeweilige Entwicklungsniveau bezogen sein müssen, „dass das Kind immer knapp unterhalb seiner Kapazität lernen kann“ (Stamm 2010: 146), weil das aktuelle Entwicklungsniveau den Maßstab für die Lernherausforderung vorgibt und eine entsprechende professionelle Sensitivität für die Gestaltung des pädagogischen Settings erfordert. Es scheint, als würde in diesem Verständnis der im SGB VIII formulierte *triadische* Auftrag an die

1 Im Verständnis der Sachverständigenkommission des 14. Kinder- und Jugendberichts sind damit die frühe und die mittlere Kindheit gemeint (BMFSFJ 2013).

Kindertagesbetreuung um die Komponente ‚Erziehung' gekürzt und auf ‚Bildung' und ‚Betreuung' reduziert werden.

Die elementarpädagogische Bildungsprogrammatik und transitorische Prozessdynamik am Übergang in die Schule betreffen ein Kind, das entweder alleine oder gemeinsam, mit leiblichen oder sozialen Geschwistern, mit einem oder zwei leiblichen oder sozialen Elternteilen zusammenlebt, und vor diesem familiären Hintergrund, aber auch in Abhängigkeit zur Ausformung von dessen monetären oder soziokulturellen Kapitalressourcen und Erwerbsstrukturen, eines von mehreren Formaten (Kindertagesstätte, Kindergarten, Tagesmutter) der regelmäßigen außerfamiliären Betreuung wahrnimmt und dort über einen bedingt variabel zu wählenden Zeitraum (vormittags, nachmittags, ganztags, stundenweise) und entlang einer breiten, auch trägerschaftlich (z.B. kommunal, konfessionell, frei) bedingten Konzeptvielfalt und/oder pädagogisch begründeten Theorien (z.B. reformpädagogischer Ansatz nach Montessori, Steiner etc., Situationsansatz, Reggiopädagogik, Waldpädagogik usw.) hinsichtlich seiner sozialen, kognitiven und emotionalen Entwicklung gefördert werden soll. Ab dem Zeitpunkt der Schulpflicht mindert sich die Vielfalt der Formate und Konzepte erheblich, während sich die Erwartungen an das einzelne Kind vor allem auf dessen Leistungspotenzial konzentrieren. Die für die Entwicklungsphase der *späten* Kindheit (BMFSFJ 2013) relevanten Entwicklungsaspekte der sozialen und emotionalen Entwicklung treten gegenüber den kognitiven Entwicklungsanforderungen in den Hintergrund.

Die Transition ist also aus der Sicht des Kindes von einem Bruch in der Anforderungsstruktur geprägt und von Erwartungswechseln begleitet: Die Konzentration auf die kognitive Entwicklung impliziert eine Nachrangigkeitserklärung des im sozialen und emotionalen Bereich begonnenen Fähigkeits- und Fertigkeitserwerbs und erfordert eine weitreichende Umorientierung, die angesichts der institutionellen und konzeptionellen Vielfalt der zuvor als verlässlich erlebten elementarpädagogischen Struktur und Orientierungsvorgaben mit hoher Wahrscheinlichkeit einen – aus Kindersicht kaum nachvollziehbaren – pädagogischen Konzeptwechsel mit sich bringt, der (mit Ausnahme durchgängiger reformpädagogischer Konzepte wie z.B. Waldorfkindergarten und -schule) der Institution Schule und nicht den kindlichen Bedürfnissen (s.u.) geschuldet ist.

Neben der Umorientierung im institutionellen Setting und in der Anforderungsstruktur bringt die Transition Beziehungsabbrüche (Erzieherinnen, Freundschaften) und veränderte Zeitstrukturen (z.B. vom rhythmisierten Ganztagskindergarten in die getaktete Halbtagsgrundschule) mit sich, die durchaus Potenzial haben, ein Kind derart emotional und sozial zu fordern, dass für die Umorientierung auf den kognitiven Schwerpunkt kaum Ressourcen bleiben. Je nach Anpassungserwartung und -anforderung, aber auch je nach individueller

Verfasstheit (offen(siv), zurückhaltend, selbstsicher, unsicher etc.) und zusätzlich vorhandenem Belastungsspektrum aus lebensweltlichen Belastungen und persönlichen Widerfahrnissen in der individuellen Biografie (Trennungserfahrung, Stigmatisierungserfahrungen, Erkrankungen, Ortswechsel durch Umzug, Bezugspersonenverlust, -wechsel, elterliche Arbeitslosigkeit etc.) kann sich das Kind mehr oder weniger schnell und passend auf die Erwartung der aktiven Rollenübernahme als Schulkind/SchülerIn und den Einstieg in die Anforderungsstruktur schulischen Lernens und schulischer Leistungserbringung einlassen und entweder den Anschluss finden, oder ihn auch schon früh verlieren bzw. verpassen.

Damit der Einstieg in schulisches Lernen mit seinem kognitivem Schwerpunkt erfolgreich bewältigt werden kann, müssten also – jenseits familiärer Gepflogenheiten und lebensweltlicher Praxen – seitens der Elementarbildung die Grundlagen für die in der Grundschulzeit zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben, die Selbstkonzeptentwurf, Empathiefähigkeit, Interaktionskompetenz, Aufbau von sozialen Beziehungen, Verständnis sozialer Situationen und die Regulation von Emotionen betreffen, gelegt werden. Außerdem wird vom Schulkind erwartet, dass es sich akzeptierte Umgangsformen für Aushandlungsprozesse des Helfens und Streitens aneignet und Freundschaftsbeziehungen pflegen kann – und darüber hinaus selbstverständlich bereits ein mathematisches Grundverständnis von Mengen und Zahlen (Numeracy), eine Zugang zu Texten und Sprache (Literacy), Neugier hinsichtlich naturwissenschaftlicher Phänomene und Sachverhalte, motorische Grundlagen für sportliche und künstlerische Gestaltung und die Bereitschaft zur Übernahme von normierten Ordnungsprinzipien (Mappenführung, Pünktlichkeit, Selbstkontrolle etc.) mitbringt . Die Anforderungen an die Verantwortlichkeit im Sinne einer ‚Weichenstellung' für den schulischen Bildungserfolg sind also auf der Seite der Elementarbildung (zu) hoch und die Konsequenzen für jene Kinder, die an dieser ‚Weiche' ihrer bildungsbiografischen Laufbahn mit einzelnen Anforderungen Schwierigkeiten haben, sind weitreichend – während es verhältnismäßig still um die schulische Beteiligung und Verantwortung an den bildungsbiografischen Verläufen ist, deren Ergebnisse die Sicherstellung gesellschaftlicher Teilhabe zur Orientierung haben müss(t)en.

Die Sachverständigenkommission des 14. Kinder- und Jugendberichts (BMFSFJ 2013) betont, dass die großen Erwartungen, die derzeit mit frühkindlichen Bildungssettings verbunden sind, relativiert betrachtet werden müssen, da noch keine Belege für die These der Korrelation zwischen elementarpädagogischer Arbeit und schulischer Anschlussfähigkeit vorliegen. Bis dahin bleibt festzuhalten, dass familiäre Ausstattung (soziale Lage, materielle Bedingungen, familiäre Kontexte) und individuelle Ausstattungen

sehr eng mit Umweltbedingungen in Relation stehen und die Persönlichkeitsentwicklung maßgeblich bestimmen, aber die „Möglichkeiten und Grenzen der Frühförderung“ nur auf eine sehr „bescheidene empirische Basis“ (BMFSFJ 2013: 104) bezogen werden können. Es ist also noch offen, inwieweit kognitiv, sprachlich und kulturell anregungsarme Umgebungen (familiärer Mangelsituationen) institutionell kompensiert werden können. Der Befund, dass „Armutskontexte und Zuwendungseinbußen“ die Möglichkeiten der Persönlichkeitsentwicklung einschränken und ausgeprägte schulische Ängste befördern können (BMFSFJ 2013), relativiert die These von der Bedeutung der elementarpädagogischen Reichweite, da

> „Unterschiede bzw. selektive Zugänge zu pädagogischen Qualitäten in außerfamilialen Betreuungssettings nur sehr wenig erforscht sind (…). Hinzu kommt, dass selbst eine gute pädagogische Qualität in der Kindertagesbetreuung nicht ihre volle Wirkungskraft entfalten kann, wenn nicht auch Familien entsprechende Bildungs- und Betreuungsqualitäten bieten“ (BMFSFJ 2013: 117).

Die postulierte Reichweite der Weichenstellkraft der Elementarpädagogik muss auch aufgrund der Befunde von Lichtblau (2013) zu Verläufen kindlicher Interessensentwicklung am Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule in Zweifel gezogen werden: In dieser explorativen Longitudinalstudie über Interessenentwicklungsverläufe von 15 soziokulturell benachteiligten Kindern aus 13 Familien, die während des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule beobachtet und begleitet wurden, stellte sich heraus, dass es den sechs mit überdurchschnittlichen „räumlich-materiellen Ressourcen“ und „qualitativ sehr hochwertiger pädagogischer Interaktion“ arbeitenden Kindergärten sehr gut gelang, die Kinder in ihrer Interessensentwicklung innerhalb der vier Interessengebiete (konzeptuelles, prozedurales, kreatives und soziales Interesse) durch gezielte Unterstützung zu fördern und zu begleiten. Nur in zwei Fällen blieb es aufgrund von Entwicklungsproblemen bei einer „fragmentarische Interessenentwicklung“, die ungünstige Startbedingungen für die Schule darstellt. Lichtblau zufolge besitzen alle Kinder am Ende der Kindergartenzeit

> „Interessen, die eine individuelle Ressource darstellen, emotional besetzt und ein elementarer Bestandteil des kindlichen Selbstkonzeptes sind. Die Wahrnehmung, Einbindung und Förderung individueller Interessen führt zu einer Individualisierung des Lernens und unterstützt den bewussten und sensiblen Umgang mit den Stärken und Schwächen jedes Schülers und jeder Schülerin in heterogenen Lerngruppen“ (Lichtblau 2013: 84).

Nach dem Übergang in die Grundschule zeigten die Kinder dieser Studie z.T. rückläufige Entwicklungen, da die Interessensentwicklung in der Schuleingangsphase durch curriculare Vorgaben, die Erwartung an hohe Eigenmotivation bei geringer Unterstützung und die Bindung von Freispielphasen an zuvor zu erbringende Leistungen beeinträchtigt wird. Die im Kindergarten obligatorische umfangreiche Dokumentation der Entwicklungsstände wurde von den Grundschulen nicht rezipiert, die Interessen nicht als Anknüpfungspunkte für Lernmotivation genutzt und Kooperationsbeziehungen zwischen den pädagogischen Institutionen waren kaum erkennbar (Lichtblau 2013).

Wenn also Orientierungspläne und Maßnahmen zur Optimierung von elementarpädagogischen Settings zur besseren Bewältigung des Übergangs in die Grundschulzeit die kindlichen Ausgangslagen zur schulischen Bildungsbiografie verbessern sollen, dann müssen Fragen an konzeptionelle Zugänge zum Erhalt (!) der Motivation, des Interesses am Lernen, der emotionalen und sozialen Entwicklung ab dem Zeitpunkt des Schuleintritts gezielt in den Blick genommen und die Suche nach den weichenstellenden Bedingungen oder deren Verhinderungen für erfolgreiche Lern- und Bildungsprozesse auf schulischer Ebene fortgesetzt werden. Anders als in der Kita, gelten dort keineswegs die Bedürfnisse von Kindern als Ausgangspunkt für die Inszenierung erfolgreicher Lernsettings. Enderlein (2007) legt eindrucksvoll dar, mit welchen besorgniserregenden Werten Studien die Gesundheitsgefährdung durch das schulische Setting belegen und welche entwicklungsrelevanten Bedürfnisse von Kindern durch die gegenwärtige Struktur und Gestaltung des schulischen Alltags mit weitreichenden Konsequenzen unterdrückt werden, weil die Befriedigung von individuellen Bedürfnissen, wie jenen nach Verständnis, Wertschätzung und Selbstverwirklichung hinter das Interesse an Normierung und Anpassung gestellt werden. Enderlein (2007) zufolge kann Schule durch ihre nach wie vor relativ verbreitete, historisch gewachsene Inszenierung als Angst-, Stress- und Zwangssystem zu erheblichen emotionalen Belastungen führen, die das Lernen beeinträchtigen und Bildungsprozesse stören. Ihrer Analyse der beiden großen repräsentativen Untersuchungen des Deutschen Jugendinstituts von 2003 und 2005 (Kinderpaneel) zufolge, haben *Schul*kinder Angst vor Versagen, sozialer Ausgrenzung, Bloßstellung, Demütigung und Bestrafung. Fast die Hälfte (44%) der Acht- bis Neunjährigen gibt an, *oft* Angst zu haben, in der Schule einen Fehler zu machen. Auch die neuere DAK-Studie der Uni Lüneburg zu „subjektiven Gesundheitsbeschwerden von Schülern“ (Paulus et al. 2010) betont die Zusammenhänge zwischen Belastungssymptomen durch den Schulbesuch und daraus folgenden Gesundheitsproblemen. Enderlein (2007) schließt aus den DJI-Daten, dass Unruhe, Ängste, Depression, Psychosomatik, Suchtverhalten und Zwangsstörungen auch darauf zurückzuführen sind, dass Bedürfnisse

permanent unterdrückt werden. Wenn alterstypische Grundbedürfnisse nicht befriedigt werden, sondern körperliche, geistige, soziale und emotionale Belastungen zur Folge haben, ist in der Transition die *Grundschule* als Institution dafür verantwortlich, dem Abhilfe zu verschaffen und Settings zu entwickeln, die angemessene Entwicklungsräume eröffnen, damit junge Menschen sich nicht nur kognitiv entwickeln, sondern auch seelisch, körperlich und sozial gesund aufwachsen können.

Während im schulischen Kontext künftige Settings an positivem Lernerfolg und inklusiven Bildungswegen auszurichten sind, verlangen pädagogische Konzepte der Kindertagesbetreuung aber ebenfalls nach bedürfnissensiblen Perspektiven, die Präventions- und Interventionsstrategien für Familien so anlegen, dass soziale Verwerfungen Ausgleiche finden und Institutionen systemisch vernetzt arbeiten können, ohne entmündigende und normierende Prozesse weiter zu verschärfen. Die Expertise des 13. Kinder- und Jugendberichts (BMFSFJ 2009) hat dies vor allem mit Blick auf die Situation von Kindern und Jugendlichen getan, die von Gesundheitsbeeinträchtigungen und speziellen Versorgungsbedarfen betroffen sind. Dabei betont die Kommission in der Bündelung ihrer Leitlinienempfehlung, dass Förderprogramme an den Bedürfnissen und Handlungsmöglichkeiten von Heranwachsenden und deren Familien auszurichten sind, damit bedarfsgerechte und passgenaue Förderkonzepte möglich werden.

Dies- und jenseits von Schule gilt die Beziehungsqualität zwischenzeitlich als entscheidender Faktor, der sich zugleich auch als Qualitätsfaktor für schulisches Lernen anbietet: Hattie (2012) zufolge bestimmt die wertschätzende und an positivem Feedback orientierte Beziehungsqualität ganz maßgeblich auch den Lernerfolg, während Maßnahmen und Differenzierungen zur Betonung von Unterschieden und Segregationsmechanismen mit Hatties Metastudie einmal mehr in ihrer desaströsen Wirkung auf Lernprozesse belegt sind, während Faktoren wie Klassengröße oder Hausaufgaben als irrelevant gelten können. Für schulisches Lernen kommt es darauf an, das Fähigkeitsselbstkonzept zu befördern, sich an den Entwicklungsphasen von Kindern zu orientieren, Lehrkonzepte zu evaluieren und in glaubwürdige Beziehungsqualität zu investieren, sowie Stereotypisierung und Labeling konsequent zu vermeiden – so wie es in den Einrichtungen der Kindertagespflege gleichfalls die gängige Praxis sein sollte.

Der Mythos von der bildungsbiografisch weichenstellenden Funktion der Kindertagesstätte am Übergang in die Grundschule muss also nachdrücklich in Frage gestellt werden. Wo aber liegen seine berechtigten Funktionen für lebensweltorientierte Strukturveränderungen?

2. Interdisziplinäre Organisationsentwicklung

Die anscheinend friedliche Koexistenz zwischen Kindertagesbetreuung und Grundschule, wie sie zunächst durch überbrückende Modelle der Kooperation zwischen Kita- und Schule, durch Anbindungen von Horteinrichtungen an ganztägige Grundschulen oder durch die Zusammenführung von Jugendhilfe und Grundschule in den nordrhein-westfälischen Familienzentren aufgebrochen wird, scheint mittlerweile nachhaltig in Bewegung geraten. Nun offenbaren sich Strukturprobleme, die jenseits konkreter pädagogischer Handlungsmodelle oder Kooperationspraxen zu verorten sind. Wenngleich das Konstrukt von der kommunalen Bildungslandschaft den Vernetzungsgedanken und seine Verbreitung durch die wiederholte Auseinandersetzung des Städtetages mit diesem Thema zu einer strukturpolitischen Angelegenheit macht, die deutlich über bildungspolitische Anliegen hinausgeht (Spies 2013).

Im deutschsprachigen internationalen Diskurs (D/CH/A) wird die Zeit der Elementarbildung entweder allgemein auf die Lebensspanne der null- bis sechsjährigen Kinder bezogen, oder aber mit Rekurs auf die „Gruppenbetreuung von Kindern im Alter von drei bis acht Jahren“ (Meyer/Walter-Laager 2012: 16) begrenzt – womit im letzten Fall einerseits eine Abgrenzung von als *früh*-pädagogisch verstandener Krippenarbeit und andererseits die Einbeziehung der Transition in der Schuleingangsphase begrifflich abgebildet werden sollen. Im Verständnis der Elementar- und Primarstufe setzt sich hier das schulvorbereitende Paradigma (s.u.) fort, indem u.a. die ErzieherInnen zu „Lehrpersonen“ (Meyer/Walter-Laager 2012: 20) erklärt werden. Die Trennung in Früh-, Elementar- und Primarpädagogik hält dabei die institutionelle Abgrenzung zwischen den, auch nach pragmatischen Gesichtspunkten geregelten, Altersgrenzen[2] der Krippen-, Kita- und Grundschulpädagogik

2 Die Beschäftigung staatlicher Instanzen und fachlicher Diskurse mit den Belangen und Bildungsanliegen frühkindlicher Erziehung und Betreuung, sowie die entsprechende fachliche Qualitätssicherung qua Ausbildungskonzept steht in einer langen pädagogischen Tradition: Während für Friedrich Fröbel (1782-1852) auch Säuglinge zu den Adressaten des Kindergartens gehören und eine Reihe von in den 1970/80er Jahren gegründeten Elterninitativkindergärten und Kinderläden gezielt die Altersmischung der null- bis sechsjährigen Kinder in ihren Konzepten haben, findet sich gegenwärtig im Diskurs zu deren Erziehung und Betreuung ein deutlicher Trend zur Differenzierung zwischen der Gruppe der null- bis dreijährigen und jener der drei- bis sechsjährigen Kinder, für den allerdings bislang kaum empirische Grundlagen vorliegen. Die durchaus stark normativ geführte Diskussion dazu hat zunächst den Anschein, sich an einer Tradition zu orientieren, die davon ausgeht, dass Kinder mit etwa drei Jahren keinen Windelwechsel mehr benötigen und entsprechend weniger Pflegeaufwand in den Einrichtungen

aufrecht, indem sie die institutionelle Trennung an entwicklungspsychologisch begründeten Differenzierungsbedarfen festmacht. Dabei bliebt aber offen, inwieweit diese fraglos relevanten Differenzierungen nicht nur konzeptionell und professionell, sondern unbedingt auch über institutionelle Strukturen abgebildet werden müssen, statt ein gemeinsames Verständnis für die Entwicklungsprozesse der Kindheit und deren allmählichen Übergänge zu vertreten.

Derzeit nehmen Tageseltern, Kinderkrippen und Kindergärten innerhalb der Bildungslandschaft einerseits die Aufgaben der Betreuung von Kindern zwischen null und sechs Jahren wahr, während die Kindertagespflege als elementarpädagogisches ‚Ganzes' sich auch an Kinder im Grundschulalter richtet, die entweder im Hort oder von Tageseltern betreut werden. Stets lautet der Auftrag, für förderliche Entwicklungsbedingungen der anvertrauten Kinder zu sorgen. Rechtssystematisch sind sie der Jugendhilfe zugeordnet und in den §§ 22-25 des SGB VIII hinsichtlich ihres Auftrags und ihrer Leistungen beschrieben. Organisationssystematisch bildet sich diese Zugehörigkeit jedoch nicht immer ab: Einige Bundesländer in Deutschland durchbrechen die Systematik der Jugendhilfe und verlagern die Kindertagesbetreuung in die kultusministerielle Zuständigkeit. Diese bildungspolitische Steuerungsmaßnahme kann auch als ein Zeichen für ein sich wandelndes Verständnis für (früh)kindliche Bildungsprozesse und deren Verantwortung gedeutet werden – wenngleich dabei die Gefahr besteht, dass im Zuge der Steuerungsverfahren Errungenschaften der Jugendhilfe verloren gehen oder die Orientierung an schulischen Maximen die künftigen Rahmungen der pädagogischen Arbeit in der Kindertagespflege bestimmen sollen. Zu dieser Frage unterscheidet Stamm (2010) zwischen dem schulvorbereitenden und dem sozialorientierten Paradigma der frühkindlichen Bildung: „Das eine Paradigma fokussiert auf schulvorbereitende Wissens- und Kompetenzbereiche wie Sprachförderung (literacy) und Zahlenverständnis (numeracy). (…) Das andere Paradigma betont die Entwicklung des Kindes als ein in verschiedenen Domänen lernendes Individuum" (Stamm 2010: 31). Während das schulvorbereitende Paradigma Bildung als Ressource (Erzeugung von Humankapital, Wettbewerbsfähigkeit) versteht, betont das sozialorientierte Paradigma „den Wert des Spiels und sämtlicher vom Kind selbst ausgehenden kulturell geprägten Aktivitäten" (Stamm 2010: 31),

einkalkuliert werden muss. Ein nachvollziehbarer aber nicht zwingender Orientierungspunkt, denn als Anfang der 2000er Jahre die Kindergärten in ländlichen Gebieten von Rheinland-Pfalz einen großen Nachfragerückgang zu verzeichnen hatten (demografischer Wandel), war es den Trägern der Einrichtungen problemlos möglich, ihre Betreuungsangebote auch für die zweijährigen Kinder zu öffnen. Orientierungshilfen und Empfehlungen sowie die rechtlichen Rahmungen zur Aufnahmen von Kindern unter drei Jahren stehen in Rheinland-Pfalz seit 2007 zur Verfügung.

dessen Entwicklung von vorzeitiger Konfrontation mit akademischen Inhalten gefährdet sei. Für den internationalen Vergleich konstatiert Stamm, unabhängig vom jeweils vorherrschenden Paradigma frühkindlicher Bildung, ein durchgängiges Problem bei der Gestaltung der Transition vor und während der Schuleingangsphase, weil die Versuche der Kombination von Sozialisations- und Bildungsfunktionen Schwierigkeiten bereiten.

In solchem Ansinnen ist die Kindertagesbetreuung beispielsweise seit Anfang der 2000er Jahre in Niedersachsen im Kultusministerium in der Abteilung „Frühkindliche Bildung" verortet und inhaltlich u.a. über den „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder" gesteuert. Auch in Thüringen wird die Kindertagesbetreuung von der Kultusbehörde verwaltet (Ministerium für Wissenschaft, Bildung und Kultur) und ebenso in Brandenburg (Ministerium für Jugend, Bildung und Sport). Andere Bundesländer wie beispielsweise Nordrhein-Westfalen (*Ministerium* für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen), Rheinland-Pfalz (Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen in Rheinland-Pfalz), Hessen (Sozialministerium), Bayern (Familienministerium) oder Sachsen (Ministerium für Gesundheit und Soziales) haben diese Auslagerung aus dem weiteren Kontext der Jugendhilfe (noch?) nicht vorgenommen – und nehmen den Bildungsauftrag für die pädagogische und betreuerische Arbeit mit Kindern zwischen Geburt und Schuleintritt ebenso verantwortungsvoll wahr, wie dies die Länder mit der Anbindung an die Kultusbehörde auf der legislativen Ebene vermutlich ausdrücken wollen. Letztlich zeigen vor allem die systematischen „Brüche" der Zuordnung, dass in der jüngeren Vergangenheit eine fachlich und systematisch veranlasste Bewegung in die Organisationsstrukturen der Institutionen gekommen ist, die den systemisch bedingten Bruch in der Bildungsbiografie von Kindern, die von der Kindertagesbetreuung in die Grundschule wechseln (Transition), mit unterschiedlichen institutionellen, strukturellen und inhaltlichen Maßnahmen abfangen will.

Neuerungen sind dabei von verschiedenen politischen Anliegen beeinflusst und in Absicht und Wirkung keinesfalls solitär oder gar trennscharf zu differenzieren (und längst noch nicht in ihrer Breite und gegenseitigen Beeinflussung empirisch durchdrungen): So korreliert beispielswiese der wirtschaftlich bedingte Betreuungsbedarf zur Ermöglichung von Berufstätigkeit (Öffnungszeiten, Rechtsansprüche, Ganztagsformate etc.) mit Argumentationen, die von Settings der Kindertagesbetreuung sowohl eine ausgleichende Minderung von herkunftsbedingten sozialen Benachteiligungen und strukturellen Diskriminierungen als auch einen kinderschützenden Effekt erwarten, und jenen, die diesen Settings (Krippe, Kita, Tagesmutter) einen expliziten Bildungsauftrag

http://www.springer.com/978-3-658-09806-3

Öffentliche Erziehung im Strukturwandel
Umbrüche, Krisenzonen, Reformoptionen
Wetzel, K. (Hrsg.)
2015, X, 239 S. 17 Abb., 5 Abb. in Farbe., Softcover
ISBN: 978-3-658-09806-3