

Stenografischer Bericht

9. Sitzung der Enquetekommission „Kein Kind zurücklassen – Rahmenbedingungen, Chancen und Zukunft schulischer Bildung in Hessen“

6. März 2015, 9:30 bis 14:20 Uhr

Anwesend

Vorsitzender Marcus Bocklet (BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN)

ordentliche Mitglieder:

CDU

Abg. Petra Müller-Klepper
Abg. Günter Schork
Abg. Ismail Tipi
Ab. Bettina Wiesmann

SPD

Abg. Christoph Degen
Abg. Kerstin Geis
Abg. Karin Hartmann
Abg. Gerhard Merz

BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN

Abg. Daniel May

DIE LINKE

Abg. Barbara Cárdenas

FDP

Abg. Wolfgang Greilich

FraktAssin Anja Kornau (Fraktion der SPD)
 FraktAss Josse Straub (Fraktion DIE LINKE)
 FraktAssin Nicole Eggers (Fraktion DIE LINKE)
 FraktAssin Birgit Müller (Fraktion der FDP)

Landesregierung:

Name bitte in Druckbuchstaben	Amtsbezeichnung	Ministerium, Behörde
Heide Steiner	Dir.	SHK
Clavs Müller	MR	HKM
Christopher Tatar	RD	HKM
Anke Fendt	RD	HKM
Lange, Cornelia	HMS I	

Rainer Wetteke

HLT

Ständige Sachverständige:

Josef Kraus
 Prof. Dr. Wolfgang Boettcher
 Dr. Katharina Gerarts
 Prof. Dr. Frank-Olaf Radtke
 Prof. Dr. Helmut M. Niegemann

Ständige Beratende Mitglieder:

Institution	Name
Hessischer Landkreistag	Angela Zentgraf, Referentin
Hessisches Statistisches Landesamt	Andreas Büdinger Ständiger Vertreter der Präsidentin
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft GEW) Hessen	Jochen Nagel, Vorsitzender
Hessischer Philologenverband e. V.	Andreas Lotz, stellv. Vorsitzender
Arbeitsgemeinschaft der Ausländerbeiräte in Hessen (agah)	Stefan Zelder, Vorsitzender
Landeselternbeirat von Hessen (LEB) - Geschäftsstelle -	Tanja Pfenning
Landeschülervvertretung Hessen - Geschäftsstelle -	Anusch Arash, stellv. Landesschulsprecher
Hauptpersonalrat der Lehrerinnen und Lehrer beim HKM	Angela Scheffels

Anzuhörende:

Frau Prof. Dr. Fabienne Becker-Stoll
Herr Prof. Wassilios Fthenakis
Frau Dr. Nina Höggebe
Herr Prof. Dr. Bernhard Kalicki
Frau Prof. Dr. Christiane Thompson

Protokollierung: Sonja Samulowitz
Stefan Ernst

Punkt 1:**Anhörung zu****Themenblock 4,
Absatz 2:**

„Die Aktivitäten und Konzepte der an Bildung und Erziehung beteiligten Personen und Institutionen im frühkindlichen Bildungs- und Erziehungsbereich auf Möglichkeiten einer stärkeren Verknüpfung und Vernetzung analysieren, um hieraus Ansätze zur Erhöhung der Wirksamkeit ableiten zu können. Bei dieser Erhebung sind auch solche Aktivitäten und Konzepte einzubeziehen, die auf die besondere Unterstützung von Kindern mit schwierigen Umfeld- und Lernbedingungen ausgerichtet sind. Ein besonderes Augenmerk muss diesbezüglich auf die frühkindliche Sprachförderung gerichtet werden.“

Vorsitzender: Sehr geehrte Damen und Herren! Ich eröffne die 9. Sitzung der Enquete-Kommission „Kein Kind zurücklassen – Rahmenbedingungen, Chancen und Zukunft schulischer Bildung in Hessen“.

Wir haben heute zwei Punkte auf der Tagesordnung: zum einen, im öffentlichen Teil, die Anhörung zu dem Themenblock 4, Absatz 2 – Sie können es in der Einladung nachlesen –, und zum anderen, im nicht öffentlichen Teil unter dem Punkt „Verschiedenes“ die Benennung der Sachverständigen für die Anhörung am 27. März 2015 und den dazugehörigen Fragenkatalog, mit dessen Erstellung die SPD-Fraktion beauftragt worden ist.

Heute ist es das erste Mal, dass fünf Anzuhörende anwesend sind. Das bedeutet, dass wir einen sehr engen Zeitplan haben und sehr diszipliniert arbeiten müssen. Ich bitte die externen Sachverständigen um ihr Verständnis dafür – ich habe das in den Einzelgesprächen schon gesagt –, dass die Sitzungsleitung unter Umständen sehr forsch daran erinnert, zum Ende des Vortrags zu kommen.

Ich begrüße die externen Sachverständigen: Herrn Prof. Wassilios Fthenakis – der beginnen wird –, Herrn Prof. Bernhard Kalicki, Frau Prof. Fabienne Becker-Stoll, Frau Prof. Christiane Thompson und schließlich Frau Dr. Höggebe. Das ist der vorgesehene Ablauf. Gibt es Wortmeldungen zur Tagesordnung? – Das ist nicht der Fall. Damit ist die Tagesordnung so beschlossen.

Wir steigen nun in die Anhörung ein. Ich erteile Herrn Prof. Wassilios Fthenakis das Wort. Wir sind gespannt auf Ihren Vortrag.

Herr Prof. **Dr. Fthenakis:** Sehr geehrter Herr Vorsitzender, meine sehr verehrten Damen und Herren! Zunächst danke ich Ihnen dafür, dass Sie mich eingeladen haben, heute zu Ihnen zu kommen und einige Gedanken mit Ihnen zu teilen, die uns seit geraumer Zeit bewegen und intensiv beschäftigen. Meine Verbindung zu diesem Land hat schon eine zehnjährige Geschichte, und ich freue mich, dass ich bekannte Gesichter wiedersehe – Menschen, mit denen wir sehr eng und vertrauensvoll kooperiert haben.

Dem Land Hessen kommt das besondere Verdienst zu, den innovativsten Bildungsplan für die Elementar- und die Primarstufe initiiert, entwickelt und implementiert zu haben. Der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan ist der erste Institutionen übergreifende und lernortorientierte Bildungsplan, der gleichzeitig einen Paradigmenwechsel eingeleitet hat, indem er von Anfang an nicht nur auf Wissensvermittlung, sondern insbesondere auch auf die Stärkung kindlicher Entwicklung und kindlicher Kompetenzen gesetzt hat. Allein dieser paradigmatische Wechsel verdient eine besondere Erwähnung. Er überwindet damit die Schwächen der bis dahin entwickelten Bildungspläne und stellt konsequent das Kind und seine individuelle Bildungsbiografie in den Mittelpunkt.

Dadurch, dass der Bildungsplan Visionen entwirft, schafft er die Voraussetzungen für eine Einbindung aller an der Konstruktion der kindlichen Bildungsbiografie mitwirkenden Personen. Seine Architektur ist Vorbild für viele Bildungspläne sowohl in Deutschland als auch im Ausland geworden. Die ihm zugrunde gelegte philosophische und bildungstheoretische Grundlage hat zu einer Neukonzeptualisierung der Bildung als sozialem Prozess geführt. Dies wiederum bedingt die Einführung eines didaktisch-pädagogischen Ansatzes, dem der Ko-Konstruktion. Von diesem Ansatz wissen wir heute, dass er allen anderen Ansätzen didaktisch überlegen ist. Er hat darüber hinaus ein verändertes Verständnis im Umgang und bei der Bewertung von Diversität eingeführt. Beides zusammen bildet die Grundlage dafür, dass das Bildungssystem zu einem inklusiven System entwickelt werden kann.

Seit Mitte der Siebzigerjahre, also seit 40 Jahren, ist man bemüht, die Effekte der Übergänge im Bildungsverlauf in den Griff zu bekommen und eine enge Kooperation, etwa zwischen Kindergarten und Grundschule, zu etablieren, bislang jedoch ohne hinreichenden Erfolg. Der Grund liegt darin, dass es sich dabei in erster Linie um ein systemimmanentes Problem handelt, das sich allein mit individuellen Beiträgen der Akteure, nämlich der Fachkräfte, der Eltern und der Kinder, nicht bewältigen lässt. Mit dem Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan hat man hier die Konsequenzen gezogen und systemimmanente Veränderungen eingeleitet, die den Bildungsverlauf kohärent gestalten lassen.

Der Bildungsplan erreicht dieses Ziel dadurch, dass er erstens dem Bildungsverlauf die gleiche theoretische Positionierung über alle Bildungstufen hinweg zugrunde legt und die Kinder somit nicht zwischen völlig unterschiedlichen Philosophien hin und her geworfen werden.

Zweitens sorgt er, indem er die Kontinuität sichert, dafür, dass die Bildungsziele nicht zusammenbrechen, wenn die Kinder etwa vom Kindergarten in die Grundschule wechseln.

Drittens begleiten die Organisation und der didaktisch-methodische Ansatz die Bildungsbiografie des Kindes, sowohl im Kindergarten als auch in der Grundschule.

Ohne dass wir diese systemimmanenten Veränderungen vornehmen, erreichen wir keine Konsistenz im Bildungsverlauf und bewältigen nicht die Probleme, die mit den Übergängen verbunden sind. Die empirische Forschung in der Bundesrepublik zeigt, dass sie eine Grundlage für die Entstehung von Bildungsungerechtigkeit und für das Scheitern von Kindern sind; deren Anzahl bewegt sich etwa bei einem Drittel.

Die Lernortorientierung des Bildungsplans hat Forschungserkenntnissen Rechnung getragen, wonach den größten Anteil an der Varianz kindlicher Entwicklung Faktoren außerhalb der Bildungsinstitutionen haben. Da der Bildungsplan die Optimierung der indi-

viduellen kindlichen Bildungsbiografie in den Mittelpunkt stellt, ist es folgerichtig, die wichtigsten Beiträge außerhalb der Bildungsinstitutionen einzubeziehen und sie in den Dienst des Kindes zu stellen.

Der hessische Bildungsplan hat ferner der Erkenntnis Rechnung getragen, dass eine hohe Bildungsqualität am ehesten über eine fachlich begründete Gestaltung von Bildungsprozessen gesichert werden kann. Darauf ist er stark fokussiert, und diese Prozessorientierung ist ein weiteres Merkmal des hessischen Bildungsplans.

Er ist darüber hinaus ein demokratisch entwickelter und legitimierter Bildungsplan, an dessen Entstehung die Vertreter aller gesellschaftlichen Perspektiven aktiv beteiligt wurden, die Verantwortung für die Kinder in diesem Land tragen. Diese große Ko-Konstruktion hat zu der Anerkennung geführt, die der hessische Bildungsplan über Parteigrenzen hinweg nach wie vor genießt, sowie zu einer hohen Akzeptanz vonseiten der Fachkräfte und der Eltern. Beide Ministerien haben in einer einzigartigen Weise und auf das Engste sowohl bei der Entwicklung als auch bei der Implementation des Bildungsplans kooperiert. Ich kann das bestätigen, weil ich die Steuerungsgruppe zehn Jahre lang geleitet habe.

Der Entwurf des Bildungsplans war Gegenstand einer Anhörung und einer breiten Beteiligung. Er wurde eineinhalb Jahre lang an über 120 Standorten bundesweit erprobt, bevor seine Endfassung Gestalt annahm. Die gemeinsame Geschäftsstelle beider Ministerien, die eingerichtet worden ist, hat den nicht einfachen Prozess der Professionalisierung der Fachkräfte und der Implementation des Plans sehr effizient gesteuert. Auch hier hat das Land neue Maßstäbe gesetzt. Es hat der Umsetzung des Bildungsplans große Bedeutung beigemessen, diesen Prozess begleitet und systematisch evaluiert, sodass sichergestellt werden konnte, dass die Philosophie – die Grundsätze, der didaktische Ansatz, generell die Qualität des Plans – die Einrichtungen der Elementar- und der Primarstufe erreichen konnte.

Mithilfe von über 140 dafür ausgebildeten Multiplikatorinnen und Multiplikatoren wurde die Professionalisierung von über 33.000 Fachkräften in insgesamt 722 Tandems durchgeführt, die sich auf 383 Kommunen verteilen, was etwa 80 % der Kommunen in Hessen entspricht. Die Ergebnisse der vom Staatsinstitut für Frühpädagogik in München durchgeführten Evaluation sind mehr als ermutigend, und die Evaluation selbst als Maßnahme ist bundesweit einzigartig. Ich kenne kein Land, das die Implementation des Bildungsplans so systematisch evaluiert hat, d. h. darauf geachtet hat, dass die Grundsätze und die Philosophie in der Tat in die Praxis transformiert werden, wie dies in Hessen geschah.

Wenn Sie sich andere Länder ansehen, werden Sie feststellen, dass es dort mehr dem Zufall überlassen bleibt, und die Konsequenz ist, dass man dann nicht einen Bildungsplan, sondern viele interpretierte Bildungspläne vorfindet, was letztendlich zu einer Stärkung der Bildungsungleichheit führt. Damit hat das Land Hessen bildungspolitische Qualitätsstandards gesetzt, die die Entwicklung in anderen Bundesländern und auch im Ausland beeinflussen. Bildungspläne in Thüringen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Mecklenburg-Vorpommern und Bayern haben auf den hessischen Bildungsplan zurückgegriffen. Derzeit bedient man sich bei der Bildungsreform in der Russischen Föderation bei Elementen des hessischen Bildungsplans. Das erklärt auch seine große Verbreitung; er gehört zu den am weitesten verbreiteten Plänen.

In der Zwischenzeit hat das Land eine Reihe von Maßnahmen eingeleitet, die der landesweiten Verbreitung des hessischen Bildungsplans, dessen Präzisierung für die Kinder

unter drei Jahren und die Information der Eltern betreffen. Mit weiteren Projekten, z. B. „Auf die Eltern kommt es an“ oder die qualifizierte Schulvorbereitung, wurden konkrete Hilfen für die Praxis erstellt. Auch weitere Ansätze, wie die Kooperation mit dem Haus der kleinen Forscher, die Elternbegleitung von Anfang an der Stadt Bad Nauheim – um nur einige zu nennen –, stellen Bemühungen dar, die Umsetzung des hessischen Bildungsplans zu unterstützen.

Von wesentlicher Bedeutung ist aus meiner Sicht die Einbindung des hessischen Bildungsplans in das Kinderförderungsgesetz. Das hat eine neue Dynamik mit sich gebracht, und manche Einrichtungen, die sich aus anderen Gründen bis dahin noch nicht auf den Weg gemacht hatten, haben sich entschlossen, den hessischen Bildungsplan als Grundlage für ihre Arbeit heranzuziehen. Dadurch, dass die Fachberatungen einbezogen, aktuelle Entwicklungen in der Praxis aufgenommen und reflektiert wurden, entstand ein kontinuierlich verlaufender Prozess der Umsetzung und Weiterentwicklung des hessischen Bildungsplans, der an Aktualität bis heute nicht verloren hat.

Zehn Jahre nach der Initiierung dieses Bildungsplans und acht Jahre nach seiner Veröffentlichung sieht er sich neuen Herausforderungen gegenüber. Nachdem man ihn als offenes, d. h. der weiteren Entwicklung unterworfenen Projekt definiert hatte, ist es heute an der Zeit, sich über die weitere Entwicklung des hessischen Bildungsplans, ja des Bildungssystems in Hessen insgesamt Gedanken zu machen. Aus meiner Perspektive – das ist in der Tat nur meine Perspektive – ergeben sich folgende Chancen, wenn es darum geht, seine Vorrangstellung für die nächste Zeit zu sichern.

Erstens. Der Plan bedarf der weiteren Entwicklung über die Grundschule hinaus, um auf diese Weise die Konsistenz in der gesamten kindlichen Bildungsbiografie sichern zu können. Wir wissen inzwischen, dass die späteren Übergänge, etwa der Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule, den Kindern mehr als frühere Übergänge Probleme bereiten, dass der Übergang in das Berufsleben von großer Bedeutung ist und dass sich durch eine andere Regulierung dieser Übergänge eine Möglichkeit ergibt, die vorhandenen Bildungsungerechtigkeiten zu reduzieren. Davon können Kinder profitieren, die in besonderer Weise auf die Hilfe des Bildungssystems angewiesen sind. Das sind die Jungen, die Kinder mit Migrationshintergrund und die Kinder aus Familien, die ihnen nicht die notwendigen Bildungsanregungen geben können.

Sie alle wiesen, dass Bildungssysteme in ihrer Geschichte von oben nach unten konstruiert wurden. Erst hat man die Universitäten errichtet, dann kamen die Grundschulen und der Kindergarten als Produkte des 19. und des 20. Jahrhunderts. Das Land hätte damit die Chance, endlich ein konsistentes Bildungssystem von unten nach oben zu entwickeln. Diese historische Chance darf in diesem Land und zu diesem Zeitpunkt nicht verpasst werden.

Zweitens. Es gibt eine hinreichende Forschungsevidenz zur Bedeutung der sozialen Räume für das Aufwachsen unserer Kinder und zu ihrer Relevanz für die Entwicklung und für die schulische Leistung. Auf der anderen Seite war das Bildungssystem bisher so konstruiert, dass es auf gesellschaftliche Herausforderungen, auf die soziale Komplexität, auf die kulturelle Diversität im System sowie auf einen in diesem Ausmaß noch nicht gekannten akzelerierten sozialen Wandel keine Antworten bereithält, nicht einmal auf Trennung und Scheidung der Eltern.

Die Herausforderung besteht gegenwärtig darin, dass wir die Kinder auf eine tief greifend veränderte Gesellschaft vorbereiten müssen, deren Entwicklung sich zudem nur schwer prognostizieren lässt. Dafür benötigen wir eine hohe Bildungsqualität, ja sogar

eine andere Bildungsqualität, eine Erweiterung der Lern- und Erfahrungsräume und eine andere Organisation des Bildungsprozesses insgesamt. Den Bildungsplan sensibler zu gestalten, um sich daraus ergebenden Herausforderungen stellen zu können, ist das Gebot der Stunde.

Drittens. Seit geraumer Zeit diskutiert man über die Notwendigkeit, unsere Bildungseinrichtungen inklusiv werden zu lassen. Bisher muss man eine unzureichende Konzeptualisierung und fehlende systemimmanente Voraussetzungen zur Erfüllung dieser Forderung feststellen. Im Gegensatz zu manch anderen Bildungsplänen kann man dem hessischen Bildungsplan attestieren, dass er die systemimmanenten Voraussetzungen in hohem Maße erfüllt und damit beste Voraussetzungen zur Implementation des Konzeptes der Inklusion bietet, die genutzt werden sollten. Da diese Forderung zum Zeitpunkt des Entstehens des hessischen Bildungsplans noch nicht in diesem Umfang bestand, ist es erforderlich, den Bildungsplan in dieser Richtung zu präzisieren.

Viertens. Ich habe bereits erwähnt, dass eine hohe Bildungsqualität am ehesten über eine fachlich begründete Gestaltung der Bildungsprozesse erreicht und gesichert werden kann. Dem trägt programmatisch der hessische Bildungsplan Rechnung. In der Forschung jedoch wurden in den letzten Jahren neue Ansätze entwickelt, die berücksichtigt werden müssen, ja sogar erst ins Feld eingeführt werden sollten.

Um es an einem Beispiel zu verdeutlichen: Sowohl der Bund als auch etliche Bundesländer haben in den letzten Jahren erhebliche Anstrengungen unternommen, um die unzureichend entwickelte Sprachkompetenz bei Kindern zu verbessern. Die inzwischen vorliegenden Ergebnisse von Evaluationsstudien bestätigen, dass diese Anstrengungen vielfach das erhoffte Ergebnis nicht erbracht haben. Der Grund liegt einerseits in einer engen Konzeptualisierung des Angebots und andererseits in der Anwendung wenig effizienter methodisch-didaktischer Ansätze. Heute verfügt man über eine Reihe von Ansätzen, die den Spracherwerbsprozess effizient gestalten lassen, etwa das dialogische Vorlesen, generell das dialogische Prinzip, die geteilten Denkprozesse, die Etablierung einer diskursiven Atmosphäre in der Gruppe, Reflexions- und metakognitive Prozesse und Elemente und vieles mehr. All das muss angewandt werden, wenn wir das Ziel erreichen möchten.

Fünftens. Die zunehmende kulturelle und linguale Diversität, die besonderen Bedürfnisse von Kindern, deren Eltern in unserem Land Asyl gesucht haben, und die Armut, von der über 15 % der Kinder in diesem reichen Land betroffen sind, stellen weitere Herausforderungen dar, auf die wir stärker und viel genauer reagieren müssen. Hier besteht sowohl Konzeptualisierungs- als auch Professionalisierungsbedarf.

Sechstens. Die Bildungsräume innerhalb und außerhalb der Bildungsinstitutionen folgen in ihrer Konstruktion und Gestaltung nach wie vor der Bildungsphilosophie des vorigen Jahrhunderts. Wir müssen die Frage aufwerfen und beantworten, wie Lernräume entworfen werden können, um die Umsetzung moderner Bildungskonzepte zu ermöglichen, die Lernneugier und die Lernmotivation der Kinder zu stärken und eine Gestaltung von Bildungsprozessen ko-konstruktiv zu erleichtern. Diese Diskussion hat bereits begonnen. Wenn dem Raum schon die Funktion eines dritten Erziehers zugewiesen wird, würde es sich lohnen, dieser Thematik die notwendige Aufmerksamkeit zu schenken.

Siebtens. Alles, was wir bislang für die Bildung an Konzepten entwickelt, an theoretischen Positionen formuliert und an didaktisch-pädagogischen Ansätzen angewandt haben, fokussierte auf die reelle Welt der Kinder. Dies ist nach wie vor die Hauptaufgabe. Kinder wachsen aber heute in einer Welt auf, in der neue Technologien zunehmend

an Bedeutung gewinnen, das Alltagsleben durchdringen und verändern. Auch die Lerngewohnheiten sind bereits in hohem Maße davon betroffen. Das Whiteboard verdrängt die Kreidetafel, und das Bildungssystem wird in der unmittelbaren Zukunft ohne die Nutzung solcher Technologien nicht auskommen.

Der hessische Bildungsplan hat sich dieser Herausforderung zu stellen, die Chancen der Erweiterung der Lernräume und Lernmöglichkeiten konstruktiv-kritisch zu prüfen und konzeptuell darauf zu reagieren. Vielleicht stellt die konstruktive Verbindung zwischen reellen und virtuellen die neue, ja die größte Herausforderung für das Bildungssystem gegenwärtig dar.

Achtens. Die zuletzt erwähnten Aspekte unterstreichen die Notwendigkeit, eine neue Welle der Professionalisierung der Fachkräfte einzuleiten, um diesen zum Teil neuen Herausforderungen gerecht zu werden. Wenn wir jedem Kind eine faire Chance geben, und das soziale Risiko reduzieren möchten, ist die Weiterentwicklung des hessischen Bildungsplans unverzichtbar.

Neuntens. Alle Erkenntnisse, die wir seit den Sechzigerjahren des vorigen Jahrhunderts bis heute ununterbrochen gewonnen haben, bestätigen, dass die Familie nach wie vor der wichtigste Bildungsort ist. Der hessische Bildungsplan hat sich diese Erkenntnis zunutze gemacht und eine Bildungspartnerschaft bei Überwindung der bisherigen sogenannten Elternarbeit empfohlen.

Wir sollten aber einen weiteren Schritt gehen und die Familie mit ihrer Vielfalt und mit ihrem Alltag zum wichtigsten Bildungsort konzeptualisieren. Die fachlichen Grundlagen liegen vor. Wir können auf diese Weise die Bildungsressourcen in der Familie stärken, den Eltern helfen, zu verstehen, was moderne Bildung ist, und die Familie in Form von Bildungspartnerschaften mit den Institutionen verbinden.

Letzter Punkt. Eine hohe Bildungsqualität ist ohne hoch kompetente, d. h. hoch qualifizierte Fachkräfte nicht zu haben. In Deutschland hat man nach dem Zweiten Weltkrieg die Fachschulen noch nicht zum Gegenstand bildungspolitischer Reformen gemacht. Die Dozentinnen und Dozenten stehen gegenwärtig vor der Herausforderung, den länderübergreifenden Ausbildungsplan für den Beruf der Erzieherin bzw. des Erziehers zu implementieren, ohne dass sie darauf vorbereitet sind bzw. dabei begleitet werden. In Gesprächen mit vielen Vertretern der Fachschulen – auch in diesem Land – habe ich deren hohe Bereitschaft erkennen können, sich an einem Prozess der Verbesserung der Ausbildungsqualität aktiv zu beteiligen.

Eine Investition in diese Richtung ist die nachhaltigste, die wir im Bildungssystem kennen. Eine Weiterentwicklung der Ausbildungsqualität darf nicht mehr auf sich warten lassen. Auch hierfür liegen die notwendigen fachlichen Grundlagen vor, die für die Qualifizierung der Dozentinnen und Dozenten benötigt werden. Wir dürfen diese Fachkräfte nicht im Stich lassen.

Das Land Hessen verfügt mit dem hessischen Bildungsplan über ein Kulturgut, um das uns andere Länder beneiden, das aber weiterentwickelt und gepflegt werden soll. Auch das Ausland hat ein starkes Interesse daran, diesen Bildungsplan kennenzulernen und sich von ihm stimulieren zu lassen. Beide Ministerien kennen diesen Bedarf und erwägen, nach seiner Weiterentwicklung eine kommentierte Fassung des Bildungsplans auf den Weg zu bringen und dessen Verständnis bei den Fachkräften, den Eltern und der Fachöffentlichkeit zu stärken. Sie erwägen darüber hinaus eine Übersetzung ins Englische, um ihn auch anderen Ländern zugänglich zu machen.

Ich möchte meine Ausführungen nicht beenden, ohne den Politikern des Landes – Ihnen, meine Damen und Herren, als den Abgeordneten des Hessischen Landtags –, den beiden Ministerien, den Fachkräften und Eltern dieses Landes für die Unterstützung und für das große Vertrauen herzlich zu danken, die sie uns entgegengebracht haben. Ich bin zuversichtlich, dass es gelingen wird, den Plan so weiterzuentwickeln, dass eine exzellente Grundlage entsteht, die eine hohe Bildungsqualität und damit die besten Bildungschancen für unsere Kinder bis mindestens 2030 und dem Land Hessen auch weiterhin die Vorreiterrolle sichert. Lassen Sie uns diese Herausforderungen künftig gemeinsam und mit anhaltender Begeisterung bewältigen. Unsere Kinder haben es wirklich verdient.

Vorsitzender: Vielen Dank, Herr Prof. Fthenakis. Vor allen Dingen den Hinweis auf die anhaltende Begeisterung nehmen wir gern auf. – Gibt es Fragen? – Herr Radtke, bitte schön.

SV Prof. **Dr. Frank-Olaf Radtke:** Vielen Dank für die Eloge auf den Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan. Herr Fthenakis, Sie sind im Wesentlichen der Autor dieser Unternehmung. Ich habe es ein bisschen vermisst, dass Sie nach zehn Jahren – oder nach acht Jahren; wie man es will – nicht ein wenig auf die Fragen eingegangen sind, die wir formuliert haben, denn ein Plan ist ein Plan, und daraus folgt ein Ersatz der vorhandenen Semantik. Dann kommt eine andere Semantik in die Kindergärten oder in die Grundschulen. Aber wir hätten gern gewusst, was das eigentlich bewirkt.

Sie haben das Beteiligungsverfahren gelobt. Mir liegt eine Dissertation vor, die zu dem Nebenergebnis kommt, dass zwischen dem ersten und dem nach eineinhalb Jahren endgültig adaptierten Entwurf keine wesentlichen Unterschiede bestehen – eigentlich gar keine. Ich habe neulich in Berlin Außenminister Steinmeier erlebt. Er hat gesagt, als er das Amt angetreten habe, habe er ebenfalls eine solche Neuplanung in Auftrag gegeben, habe aber seinen Leuten explizit versichert, dass die Ergebnisse, die am Ende dieses Prozesses herauskommen sollten, nicht schon am Anfang feststehen würden.

In dem Fall war es so, dass der Entwurf nicht wirklich geändert worden ist und man den Eindruck haben muss, das ist eine der Beratungstechniken, mit denen man solche Implementationen heute vornimmt. Ich wüsste gern, wie das Verhältnis des von Ihnen so gelobten Plans zu der Wirklichkeit ist, die dieses Land immerhin schon seit acht oder zehn Jahren beschäftigt.

Herr Prof. **Dr. Fthenakis:** Erstens. Herr Prof. Radtke, ich möchte meine Ausführungen nicht als „self-congratulation“ interpretiert wissen; denn ich war an der Entstehung des Plans zwar maßgeblich beteiligt, habe aber nicht allein daran gearbeitet. Der Bildungsplan ist das Ergebnis der Arbeit vieler.

Zweitens. Der Befund der Dissertation, es habe keine Veränderung zwischen der ersten Fassung und der revidierten Fassung im Jahr 2007 gegeben, trifft nicht zu. Wir haben den Prozess sehr gründlich organisiert, und die Ergebnisse haben wir sehr gründlich ausgewertet. Es gab, was diesen Plan betraf, mehr als 60 sehr umfangreiche Vorlagen. Der Plan wurde in vielen Bereichen präzisiert und weiterentwickelt.

Dritter Punkt. Darin gebe ich Ihnen Recht – das ist eine Herausforderung –: Einen Plan zu haben allein garantiert keine hohe Bildungsqualität im Feld. Diese wird erreicht, wenn der Bildungsplan gleichzeitig mit Implementationsstrategien versehen und in ein System der empirischen Evaluation eingebettet wird. Hier haben wir eine Perspektive. Dies muss in Angriff genommen werden. Ich kenne in Deutschland leider kein Bundesland – das ist ein generelles Problem –, das die Effekte dieser Bildungspläne einer systematischen Evaluation unterzogen hätte. Wenn das Land Hessen auch hier zum Vorreiter würde, wäre das zu begrüßen.

Abg. **Bettina Wiesmann:** Herr Prof. Fthenakis, vielen herzlichen Dank für Ihren Vortrag. Mich hat alles interessiert, aber einen Aspekt möchte ich noch einmal aufgreifen. Sie haben am Ende Ihrer Ausführungen, als es um die Herausforderungen der Weiterentwicklung ging, davon ausgesprochen, dass die Bildungspartnerschaft zwischen Institutionen und Eltern stärker anzugehen sei. Ich glaube, in dem Zusammenhang fiel Ihr Satz, Familien seien als wichtigster Bildungsort zu konzeptualisieren.

Mich würde interessieren, ob Sie konkretere Hinweise bzw. Überlegungen, Ausarbeitungen und Ansätze für uns hätten, die wir uns zu Gemüte führen sollten. Insbesondere interessiert mich die Frage: Was genau kann da zum Thema gemacht werden, und in welchen Prozessen kann das geschehen? Besonders interessiert mich: Wie erreicht man gerade die Familien, die nicht so gute Voraussetzungen bieten wie andere? Sie haben von Gruppen mit besonderen Schwierigkeiten gesprochen: diejenigen, die aus anderen Kulturkreisen kommen oder die – wie wir es oft formulieren – bildungsfern sind und dadurch ihren Kindern vielleicht nicht so viel mitgeben können wie andere. Dieser Punkt scheint mir bei den Weiterentwicklungsmöglichkeiten ein ganz wichtiger zu sein. Ich bitte Sie, darauf einzugehen.

Abg. **Gerhard Merz:** Ich habe zwei Fragen. Sie haben ganz am Anfang gesagt, entscheidend für die Sicherung der Bildungsqualität sei die Prozessqualität. Dem stimme ich zu. Nichtsdestoweniger gibt es bei der Strukturqualität Voraussetzungen für die Prozessqualität. Ich wäre für ein paar Hinweise dankbar, wie Sie den Zusammenhang zwischen Struktur- und Prozessqualität sehen und ob Sie beispielsweise – das ist eine Diskussion, die uns im Zusammenhang mit dem Kinderförderungsgesetz durchaus beschäftigt hat – einer Reduzierung der Gruppengrößen den Vorzug vor einer Aufstockung der Personalkapazität bei gleicher Gruppengröße geben würden. Das ist einer der Punkte. Ein anderer Punkt ist, welche Rolle die Freistellung von Führungskräften und die Zurverfügungstellung von Zeit für Fort- und Weiterbildung spielen. – Das ist die erste Frage.

Die andere Frage ist: Sie haben an vielen Stellen über Evaluation gesprochen. Da möchte ich nachfragen: Was wissen wir eigentlich genau über die Veränderungen von realer pädagogischer Praxis im Gefolge der Schulungen zum Bildungs- und Erziehungsplan? Gibt es dazu präzise Untersuchungen, in denen Kolleginnen und Kollegen aus den Einrichtungen oder auch Eltern Rückmeldungen geben, wie sich die reale pädagogische Praxis als Folge der Anwendung der Prinzipien und der Inhalte des Bildungs- und Erziehungsplans verändert hat? Wissen wir etwas über die Bildungsverläufe von Kindern in Einrichtungen, die nach dem Bildungs- und Erziehungsplan gearbeitet haben, im Vergleich zu den Bildungsverläufen von Kindern, die andere Einrichtungen besucht haben?

SV **Dr. Katharina Gerarts:** Herr Prof. Fthenakis, vielen Dank für den Vortrag. Ich möchte einige Feststellungen für die Enquetekommission machen und habe dann ein oder zwei Fragen.

Zum einen rekurriere ich auf das, was mein Vorredner gesagt hat. Auch mich würde interessieren, wie sich die pädagogische Praxis verändert hat. Sie sind schon kurz auf einige Beispiele eingegangen, etwa auf das Haus der kleinen Forscher. Aber mein Eindruck ist, dass wir es noch nicht geschafft haben, in Hessen flächendeckend Maßnahmen zu ergreifen, die sich auf den Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan beziehen. Zum anderen stelle ich mir die Frage, ob der Elementarbereich im Bildungs- und Erziehungsplan wesentlich stärker in den Blick genommen wurde – wobei er auch die Zehnjährigen einbezieht. Wo sind also die Maßnahmen, die die Grundschul Kinder betreffen?

Sie haben das Gelingen des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans hervorgehoben. Nichtsdestoweniger sind Sie auch intensiv auf Herausforderungen eingegangen. Sie haben sehr viele Punkte genannt, die auch ich unterstütze. Ganz besonders hervorheben möchte ich, dass Sie auf die mediale Entwicklung eingegangen sind. Das ist der Punkt, den ich für die Enquetekommission herausgreifen möchte, denn er ist auf der Liste der Themen, die wir hier behandeln sollten, bisher noch nicht aufgetaucht. Meines Erachtens ist das ein Punkt, den wir wirklich nicht unterschätzen sollten. Wir sollten darüber diskutieren, ob er nicht eine eigene Sitzung verdient. – Dies aber nur am Rande.

Frau Wiesmann hat darauf hingewiesen, dass Sie die Familie als Bildungsinstitution beschrieben haben. In Nordrhein-Westfalen beispielsweise sind Familienzentren entwickelt worden. Ich wüsste gern, ob Sie das als eine Möglichkeit sehen, eine solche Bildungspartnerschaft herzustellen.

Abg. **Petra Müller-Klepper:** Sehr geehrter Herr Prof. Fthenakis, herzlichen Dank für die Ausführungen. Ich möchte an Ihre Darstellung des Plans als eines lernortübergreifenden Ansatzes anknüpfen: ob Sie im Zuge der Weiterentwicklung – da kann ich mich auf die Vorrednerinnen beziehen – nicht doch noch mehr Handlungsbedarf sehen, den Lernort Familie zu stärken. Man hat versucht, die Elternkompetenz mit Modulen wie „Auf die Eltern kommt es an“ zu stärken; letztendlich hat sich die Arbeit aber – so habe ich es aus der Begleitung mitgenommen – auf den Lernort Kindertagesstätte, auf die Professionalisierung der Fachkräfte und auf die Veränderung der pädagogischen Praxis konzentriert.

Ich kann übrigens den Kollegen, die befürchten, dies habe keine Auswirkungen in der Praxis gehabt, nur empfehlen, sich in den Einrichtungen, in denen es die Tandems gibt, zu informieren, um zu sehen, wie sich die pädagogische Praxis dort verändert hat. Das ist die eine Frage: Wie könnte die Elternkompetenz gestärkt werden?

Bei der Frage, wie man die Eltern erreicht und wie man sie noch stärker in den Prozess der frühkindlichen Bildung einbinden und sie dazu motivieren kann, habe ich neben der Stärkung der Elternkompetenz die Nutzung der neuen Technologien – die Sie angesprochen haben – als Ansatzpunkt. Ich denke, das ist in der Konzeption des Bildungs- und Erziehungsplans, der seit zehn Jahren vorliegt, noch nachrangig behandelt worden. Wir haben hier den Schwerpunkt Literacy. Das ist in Ordnung. Aber ich denke, wir müssen hier nacharbeiten und den Umgang mit den neuen Technologien schwerpunktmäßig integrieren.

Als nächsten Punkt – Sie haben ihn bei den Punkten zur Weiterentwicklung aufgeführt – möchte ich den Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule ansprechen. Die Erfahrung, die mir in den Einrichtungen vor Ort mitgeteilt wird, sowohl vonseiten der Grundschulen als auch vonseiten der Kitas – insbesondere vonseiten der Grundschulen –, ist, dass man den Übergang Kita-Grundschule durch die Zusammenarbeit, die Tandems, sehr fruchtbringend weiterentwickelt hat, dass aber der nächste Knackpunkt der Übergang Grundschule-weiterführende Schule ist und dass hier Handlungsbedarf besteht, den Bildungs- und Erziehungsplan zumindest bis zu dieser Schnittstelle weiterzuentwickeln, um sie besser zu gestalten.

Herr Prof. **Dr. Fthenakis**: Vielen Dank für die Fragen. Auf der Grundlage dieser Fragen kann man durchaus eine neue Vorlesung gestalten. Aber ich fasse die Antworten kurz zusammen.

Der erste Komplex betrifft die Familie, deren Stellenwert und Bedeutung im Bildungssystem. Ich glaube, wenn wir den Umgang mit Familie gesellschaftspolitisch reflektieren, werden wir sehen, dass wir alle miteinander versucht haben, Einfluss auf die Familie zu nehmen. Das hat man früher mittels der Rechtsordnung und der sozialen Kontrolle effizient gemacht. Aber in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts funktionierten diese Mechanismen nicht mehr, und man erfand dann die Konstruktion der Elternschaft als zuverlässigsten Mechanismus, wie man auf die Familie Einfluss nehmen kann. Es gab auch nie eine Zeit, in der so viel über Väter, Mütter und die Elternschaft publiziert wurde wie in den letzten 40 Jahren.

Jetzt sind wir Zeugen einer anderen Entwicklung. Erstens. Das Familiensystem verändert sich in seinen Koordinaten. Nicht mehr das Eltern-Kind-Verhältnis ist die tragende Säule, sondern die Qualität der Partnerschaft. Zweitens. Im Kontext der Individualisierung von Lebensentwürfen lassen sich die Menschen nicht mehr von außen steuern und nicht mehr vorschreiben, wie sie leben. Drittens. Sie haben mittels der neuen Technologien Zugang zu Informationen und sind nicht mehr auf die Bildungsinstitutionen angewiesen, um diese Informationen zu bekommen.

Die Frage ist, wie man ein solches Verhältnis reguliert, wenn das Familiensystem so tiefgreifend verändert ist. Diese Chance haben wir genutzt, um zu sagen: Das Verhältnis muss symmetrisch organisiert werden. – Das war bislang überhaupt nicht der Fall. Bis jetzt hat die Einrichtung bestimmt, ob und wann die Eltern zu welchem Zweck eingeladen werden. Es war ein asymmetrisch organisiertes Verhältnis. Wir haben diese Asymmetrie in Richtung einer Symmetrie verändert, die Bildungspartnerschaft darauf aufgebaut und sie mit bestimmten Prinzipien versehen, die die Qualität dieses Verhältnisses regulieren sollen.

Heute gehe ich noch einen Schritt weiter und sage: Wenn wirklich alle Studien – von der großen amerikanischen Studie im Jahr 1966 über die Studie im Jahr 1977 bis zum heutigen Tag – zu dem Ergebnis kommen, dass die Familie der wichtigste Bildungsort ist, und wenn wir ein Interesse daran haben, die kindliche Bildungsbiografie zu optimieren, lohnt es sich, dort anzusetzen, wo das Wichtigste passiert, und das ist nicht der Kindergarten, sondern die Familie? Wenn es so ist, wie macht man das dann? Darauf haben wir reagiert.

Ich habe vor einem Jahr als Antwort darauf eine kleine Schrift veröffentlicht, in der wir Familie als Bildungsort konzeptualisieren, die Prinzipien der Organisation der Bildungspartnerschaft mit den Einrichtungen beschreiben und Beispiele anführen, wie das kon-

kret geschehen soll. Der Grundgedanke ist, dass wir uns auf den Alltag der Familie fokussieren und diesen gemeinsam mit den Eltern systematisch nutzen sollten, um die Bildungschancen, die dort enthalten sind, wahrzunehmen: dass die Eltern häufiger mit ihren Kindern sprechen und angemessen auf sie reagieren – meine Kollegin Prof. Becker-Stoll wird sicherlich näher und kompetenter darauf eingehen –, dass sie, wenn sie den Backofen aufmachen, eine wunderbare Gelegenheit haben, etwas zu erklären, dass sie, wenn sie morgens den Frühstückstisch decken, erkennen, dass sie lauter Möglichkeiten haben, Mathematik zu erläutern. Es gilt also, die im Familienleben enthaltenen Bildungschancen zu mobilisieren, sie den Eltern bewusst zu machen und sie zu nutzen. Das ist die Absicht. Das heißt: Wie stärke ich den Standort Familie?

Der zweite Komplex betrifft das Verhältnis zwischen der so aufgestellten Familie und der Einrichtung. Die Einrichtungen haben selbst daran gearbeitet, dass die Familien ausgegrenzt werden. In dem Moment, in dem eine Einrichtung ein Konzept auf alle Familien anwendet, grenzt sie automatisch aus. Sie hat nicht auf die Vielfalt der Familien reagiert, sie hat nicht die Bedürfnisse der Familien zur Kenntnis genommen, sondern die Interventionsmaßnahmen sehr institutionsbezogen definiert. Heute, vor allem in den letzten zehn Jahren, haben wir eine Fülle von neuen Publikationen, die uns sehr dafür sensibilisieren, auf die Stärkung der Familie zu schauen, differenzielle Konzepte für Familien zu entwerfen und diese als Ko-Konstrukteure einzubeziehen, unabhängig vom thematischen Schwerpunkt. Wenn eine türkische Mutter gut kochen kann, ist das eine wunderbare Lerngelegenheit, die man systematisch nutzen kann, um darauf aufbauend eine Bildungspartnerschaft zu etablieren. Diese halb akademische, angebliche professionelle Haltung, die an die Eltern gerichtet wurde, war für viele Familien im Grunde genommen ein Hindernis, das sie nicht zu verantworten hatten.

Zudem haben die Einrichtungen keine Fantasie entwickelt, wie man das innerhalb von drei Jahren – die Verweildauer des Kindes im Kindergarten – ganz anders organisieren kann. Wenn man eine Gruppe mit 24 Kindern hat, kann man alle sechs Monate mit einer kleinen Gruppe ein solches Projekt organisieren und hat dann maximal vier Familien im Projekt. Niemand kann mir weismachen, dass hier die Zeit nicht reicht. Es fehlt an Fantasie, an Kompetenz und an Know-how, und das sollten wir den Einrichtungen in der zweiten Welle der Professionalisierung zukommen lassen.

Bezogen auf Ihre beiden Fragen: Wir haben eine Menge an Forschung, die die Bedeutung der einzelnen Dimensionen der pädagogischen Qualität in den Blick nimmt und diese Fragen beantwortet. Wir wissen, dass strukturelle Dimensionen bei der Festlegung der Bildungsqualität von Bedeutung sind. Wir wissen auch, dass die Hinzunahme lediglich eines weiteren Kindes in eine Gruppe messbare Veränderungen in der pädagogischen Qualität mit sich bringt. Wir wissen auch, welche Dimensionen struktureller Art empirische Evidenz aufweisen, wenn es darum geht, die pädagogische Qualität einer Einrichtung zu definieren und festzulegen.

Allerdings wissen wir auch, dass neben den strukturellen Dimensionen einer Einrichtung vor allem prozessuale Dimensionen den Ausschlag geben. Was oft vernachlässigt wird: Wir haben einen dritten Schwerpunkt von Dimensionen, nämlich die kontextuellen: der Träger, die Vergütung, das politische Klima, die gesellschaftliche Einstellung den Fachkräften gegenüber. All das beeinflusst die pädagogische Qualität einer Einrichtung genauso. Wir wissen auch eine Menge über die Wechselwirkungseffekte zwischen strukturellen und prozessualen Dimensionen.

Warum ich auf Prozesse setze: Sie bieten die einzige Möglichkeit, auch unter nicht optimalen Bedingungen eine höhere Bildungsqualität zu erreichen. Sie können nämlich Ein-

richtungen mit vergleichbarer struktureller Qualität haben, die dennoch eine unterschiedliche Bildungsqualität erzeugen. Ausschlaggebend sind dabei die prozessualen Variablen: die Qualität der Interaktion mit dem Kind, inwieweit die Fachkraft in der Lage ist, entwicklungsangemessen auf das Kind einzugehen usw. Insofern plädiere ich für eine ausgewogene, umfassende Betrachtung der pädagogischen Qualität, die alle drei Schwerpunkte integriert. Aber wenn wir gewichten müssen, setze ich auf die prozessualen Dimensionen der pädagogischen Qualität.

Ein weiterer Komplex Ihrer Frage betrifft ein Problem, das wir alle miteinander haben: Wir konstruieren oft Interventionen und Bildungspläne, aber wir investieren nicht, was die Untersuchung und Erfassung ihrer Effekte betrifft. Das ist ein generelles Problem in der Bundesrepublik. Es fehlt an Evaluation, und es fehlt an systematischen Untersuchungen, die die Auswirkungen solcher Maßnahmen auf die Kinder erfassen.

Bei den Fachkräften hat man einen ersten Zugang definiert, von dem ich sehr viel halte: Wir versuchen, die Veränderung der subjektiven Konzepte infolge dieser Interventionen zu erfassen. Warum? Wir wissen erstens, dass diese subjektiven Konzepte das konkrete Handeln einer Fachkraft unmittelbar beeinflussen. Zweitens ist es viel effizienter, die subjektiven Konzepte zu verändern, als auf der Handlungsebene jeden Schritt zu evaluieren und zu erfassen. Da kommen Sie nicht weiter. Diesen Ansatz gibt es bereits.

Ich habe aufgrund der Evaluation des Staatsinstituts für Frühpädagogik oft den Befund gehabt, dass Bewegung in die subjektiven Konzepte gekommen ist. Eine Lehrerin hat mir nach eineinhalb Jahren gesagt: Wissen Sie, ich bin heute eine andere Pädagogin. – Auf der einen Seite diese Arbeit zu intensivieren und auf der anderen Seite Studien zu initiieren, die die Effekte auf die Kinder erfassen, ist eine lohnenswerte Perspektive.

Dann wurde ich nach der Lernorientierung und ihrer flächendeckenden Verbreitung sowie nach den Übergängen gefragt. Ich beginne mit dem Letzteren, weil das wirklich ein großes Problem der Konstruktion des Systems in diesem Land ist. Wenn Sie die theoretische Fundierung der aufeinanderfolgenden Bildungsstufen betrachten, sehen Sie, dass von Bildungsstufe zu Bildungsstufe eine andere theoretische Position herangezogen wird. Die Vertreter dieser Theorien kommunizieren in der Regel nicht miteinander; das System ist auf Nichtkommunikation und dann folgerichtig auf Nichtkooperation ausgerichtet.

Es gibt demnach auch keine Konsistenz und keine Kontinuität in der Definition von Bildungszielen. Die Ziele brechen zusammen, wenn das Kind eine Bildungsstufe verlässt und in eine andere überwechselt. Es gibt keine gemeinsame Philosophie, und es gibt keine Übereinkunft bei dem angemessenen methodisch-didaktischen Ansatz. In der Summe produziert das ein hohes Maß an Bildungsineffizienz. Dies ist ein Konstruktionsproblem des Systems. Wenn ich Ihnen heute empfehle, den Bildungsplan für Kinder und Jugendliche auf dieselbe Grundlage zu stellen, ist das ein Versuch, diese Inkonsistenz zu reduzieren. Wenn wir es schaffen, dass diese Konsistenz alle drei Ebenen erfasst – die bildungstheoretische Grundlage, die Organisation der Bildungsprozesse und die Bildungsziele –, haben wir sehr viel erreicht, um die Ungerechtigkeit zu reduzieren.

Schließlich müssen wir erkennen, dass ein Prozess in diesem Land nicht immer symmetrisch verläuft, weil die Bedingungen vor Ort nicht symmetrisch sind und weil die Bildungsebenen – Grundschule und Kindergarten – anders darauf reagieren. Ich war selbst überrascht, dass die Grundschule den Bildungsplan als erste Bildungsstufe verbindlich eingeführt hat. Es wurde aber versäumt, das Verhältnis dieses Bildungsplans zu den ebenfalls geltenden Bildungsstandards zu klären, damit die Fachkräfte eine Orien-

tierung bekommen. Hier sehe ich noch Diskussionsbedarf, um dieses Verhältnis zu klären, damit die Fachkräfte – die Lehrerinnen und Lehrer – Klarheit gewinnen, wonach sie sich zu richten haben.

Der Kindergarten hat einen anderen Weg beschritten. Seiner Tradition getreu setzt er auf Subsidiarität und auf Freiwilligkeit. Er hat eher den Weg der Überzeugung beschritten – auch effizient, aber anders. Ich denke, dass wir uns über diese Dinge noch einmal unterhalten sollten, um nach Möglichkeiten zu suchen, wie ein solcher Bildungsplan flächendeckend zur Entfaltung kommen kann.

Nicht zuletzt darf nicht verkannt werden, dass es im Feld auch sachfremde Argumente von Leuten gegeben hat, die im Grunde genommen den Bildungsplan nutzen wollten, um andere Defizite, etwa solche finanzieller Art, auszugleichen, und dass von dort ein gewisser Gegenwind gegen diesen Plan kam, der nicht erfreulich und auch nicht förderlich war. Ich glaube, wenn es um die Verantwortung für die Bildung für unsere Kinder geht, haben diese Argumente und Strategien keinen Platz.

Abg. **Barbara Cárdenas**: Ich möchte zunächst eine Vorbemerkung machen und dann drei Fragen stellen. Meine Vorbemerkung: Ich kann mich noch gut daran erinnern – ich glaube, da war ich noch in Nordrhein-Westfalen –, dass wir über den Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan diskutiert haben. Wir hatten damals – auch als LINKE – eine große Hoffnung, weil zum ersten Mal diese zwei Punkte thematisiert worden sind: dass Bildungsprozesse und Selbstbildungsprozesse von Beginn an ablaufen und dass man zumindest die ersten zehn Lebensjahre erfassen muss. Von daher war das damals eine gute Sache.

Ich frage mich aber, was daraus geworden ist: ob all die Kraft, die dort hineingesteckt wurde, durch den Effekt gerechtfertigt ist. Zu dem Grundgedanken, den ich eben skizziert habe, passt für mich nicht, dass Sie von einer „Optimierung“ der kindlichen Entwicklung und von „Effizienz“ gesprochen haben. Das sind Begriffe, die für mich eigentlich nicht zu dem Grundgedanken passen.

Jetzt kommen drei konkrete Fragen. Erstens. Ich kann mich gut daran erinnern, dass viel Hoffnung in diese Tandems gesetzt wurde, nämlich dass es dadurch zu einer veränderten Zusammenarbeit von Kita und Grundschule kommen könnte. Ich weiß, dass sich in meinem Ort damals viel Enttäuschung breitmachte, weil das zum einen nicht ausreichend mit Ressourcen unterlegt worden ist und zum anderen diese Zusammenarbeit nur kurzfristig für die Evaluation genutzt worden ist, nicht aber, um wirklich veränderte Formen der Kooperation zu etablieren. Das war jedenfalls bei uns der Punkt.

Die Frage ist, ob da nicht einfach fehlende Ressourcen eine Rolle gespielt haben. Sie haben eben davon gesprochen, dass diese Argumentation im Zusammenhang mit der Finanzierung genutzt worden ist. Ich denke, die mangelnde Effektivität hängt in vieler Hinsicht damit zusammen, dass nicht genug Ressourcen hineingesteckt worden sind.

Zweite Frage. Sie haben davon gesprochen, dass man sich abgesehen von der Grundschule vor allem die Übergänge anschauen muss, und zwar nicht nur den Übergang von der Kita in die Grundschule. Das sehe ich ganz genauso. Sie haben auch gesagt, man wolle die Ungerechtigkeiten reduzieren. Aber hat das, gerade was die Übergänge betrifft, nicht auch etwas mit der hierarchischen Struktur des Bildungssystems zu tun? Wie kann man Bildungsgerechtigkeit herstellen – von unten nach oben, wie Sie gesagt haben –, wenn die Übergänge, was die Selektivität angeht, so bleiben, wie sie sind?

Dritte Frage. Sie haben davon gesprochen, dass bei der Inklusion – so haben Sie es ausgedrückt – die systemimmanenten Voraussetzungen gefehlt hätten. Ich wüsste gern, was Sie damit eigentlich meinen: ob Sie damit die gleiche Kritik üben wie wir.

Herr Prof. **Dr. Fthenakis**: Ich verwende den Terminus „Optimierung“ im Sinne einer Evaluation, die nicht mit Inter Vergleichen, sondern mit Intravergleichen arbeitet: Wo steht das Kind heute? Wie kann man mit dem Kind das nächste Niveau erreichen? Wie kann man diesen Prozess im Interesse des Kindes optimal gestalten? Das ist nicht im betriebswirtschaftlichen Sinn gemeint, wie Sie angedeutet haben. Das ist ohne Zweifel nicht der Fall.

Zu den Tandems: Die Tandems haben in Hessen so gut wie nirgendwo sonst funktioniert. Soweit ich es überblicke, mangelt es nicht an Ressourcen; denn das Geld für diese Tandems war wirklich vorhanden, und es war abrufbar.

(Abg. Barbara Cárdenas: Damals, ja!)

Es wurde deshalb nicht ganz ausgegeben, weil sich nicht alle Tandems, mit denen wir am Anfang kalkuliert hatten, gemeldet haben. Aber es hat gut funktioniert, und mir liegen keine Befunde aus dem Feld vor, die das Gegenteil nahelegen. Wir haben – das sollte man wissen – jeden Auftritt evaluiert. Wir wissen sehr genau, was bei jedem Tandem, bei jeder Fortbildungsmaßnahme passiert ist. Das gibt es nirgendwo sonst. Wir kennen die Effekte sehr gut. Ich habe keinen Anhaltspunkt für die Position, die Tandems hätten nicht funktioniert.

Abg. **Barbara Cárdenas**: Entschuldigung, da haben Sie mich missverstanden. Ich meinte, dass die Tandems danach nicht etabliert worden sind, dass sich also die Hoffnungen, die mit der Tandemarbeit verbunden waren, nachher nicht erfüllt haben.

Herr Prof. **Dr. Fthenakis**: Dafür bin ich nicht der richtige Ansprechpartner. Frau Lange ist anwesend. Sie wird diese Frage mit Sicherheit viel kompetenter beantworten können.

Der dritte, systemimmanente Punkt, den Sie genannt haben: Sie haben völlig recht. Das System ist so organisiert, dass Inklusion mit den herkömmlichen Maßnahmen nicht zu erreichen ist. Wenn Sie Selektionsmechanismen, wie sie üblicherweise eingesetzt werden, anwenden, wenn Sie Sprachstandsdiagnosen als Instrumente einführen und dergleichen mehr, können Sie nicht gleichzeitig sagen: Wir betreiben Inklusion. – Genau das Gegenteil ist der Fall.

Sie haben noch nach der Hierarchie gefragt und danach, wie man ein System von unten nach oben konstruieren kann. Natürlich ist das Bildungssystem hierarchisch strukturiert, sogar in höchstem Maße, auch was die Bewertung der Bildungsstufen betrifft. Fragen Sie einmal die Gymnasiallehrer, wie sie sich fühlen, und fragen Sie danach, wie sie sich im Vergleich zu den Lehrern anderer Schulformen benehmen. Wir befinden uns also in einer Hierarchie.

Wenn Sie das verändern wollen, müssen Sie in das System insgesamt eine andere Philosophie implementieren, die die Hierarchiebildung verhindert und eine neue Grundlage liefert, bei der die Diversität bejaht, begrüßt und konstruktiv eingebettet, die Macht aus

dem System zwar nicht ganz herausgenommen, aber zumindest erheblich eliminiert wird und neue Methoden der Kooperation und des Austauschs eingeführt werden. Das System braucht eine tiefer gehende Reform, wenn das alles erreicht werden soll.

Vorsitzender: Eine Stunde ist herum. Ich schlage vor, dass die Kollegen, die noch auf der Rednerliste stehen, ihre Fragen schriftlich formulieren. Dann können wir überlegen, ob der Sachverständige sie in dieser Form beantwortet. Die Fragen sollen nicht unter den Tisch fallen. Aber es würde uns die Tagesordnung komplett zerhauen, wenn wir jetzt weitermachen; denn jede einzelne These, die im Raum steht, ist so spannend, dass man noch länger über sie diskutieren könnte.

Herr Prof. Fthenakis, ich bedanke mich herzlich bei Ihnen.

Ich erteile jetzt dem nächsten Sachverständigen das Wort. Herr Prof. Kalicki, bitte schön.

Herr Prof. **Dr. Kalicki:** Herr Vorsitzender, meine Damen und Herren! Auch ich bedanke mich ganz herzlich für die Einladung zu der Sitzung Ihrer Enquetekommission. Ich arbeite seit vier Jahren am Deutschen Jugendinstitut. Ich habe anschlussfähige Anmerkungen und Statements, aber auch solche, die den Auftrag und das Selbstverständnis des Deutschen Jugendinstituts wiedergeben und erkennen lassen.

Fünf Punkte will ich anreißen. Dabei komme ich nicht umhin, die Bedeutung der frühen Bildung kurz grundlegend anzusprechen. Das sind Setzungen, wie wir sie in den Bildungsplänen der Länder – im hessischen Bildungsplan – und auch im gemeinsamen Rahmen der Länder wiederfinden. Ich will das kurz aufführen, weil das Bezugspunkte sind, die wir für die Behandlung der konkreteren Fragen brauchen.

Erstens. Wir haben gelernt, dass die Lernpotenziale in der frühen Kindheit enorm sind. Kinder lernen nicht in arrangierten Settings, also nicht dann, wenn wir etwas als eine Lerngelegenheit definieren, sondern sie lernen von Geburt an.

Zweitens. Die Familie – auch das war eine Ihrer Fragen – hat den dominanten, den stärkeren Einfluss auf die kindliche Entwicklung und auf den Bildungsverlauf.

Drittens sehe ich es als Setzung, dass die frühe Bildung eine gesellschaftliche Aufgabe ist. Wir beobachten eine Verschiebung der Balance zwischen privater und öffentlicher Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern. Das spiegelt einen gesellschaftlichen Wandel wider: den Wandel der Familienformen, das veränderte Verhältnis der Geschlechter zueinander. Das heißt, es wächst unsere Verantwortung als diejenigen, die das System der frühen Bildung und Betreuung entwerfen und steuern.

In diesem Zusammenhang will ich auch die sozial integrative Funktion der frühen Bildung hervorheben. Wir wissen, dass herkunftsbedingte Benachteiligungen Schülerinnen und Schüler langfristig in ihrem Bildungserfolg beeinträchtigen. Deswegen haben wir, auch wenn es extrem schwer ist, ihm gerecht zu werden, den Anspruch, herkunftsbedingte Benachteiligungen auszugleichen. Sie haben das in dem Namen Ihrer Enquetekommission – „Kein Kind zurücklassen – Rahmenbedingungen, Chancen und Zukunft schulischer Bildung in Hessen“ ausgedrückt.

Ein weiterer Punkt: Wenn wir uns anschauen, wie die kindliche Entwicklung erfolgt, was für das Wohlergehen von Kindern wichtig ist und wie Lernen und Bildung vonstattenge-

hen, sehen wir, dass das kein monadischer, also kein abgeschlossener Prozess ist. Wir haben es nicht mit einem Geist zu tun, der sich nach cartesianischem Verständnis die Welt erschließt, sondern die Kinder sind in soziale Kontexte eingebunden. Die moderne Säuglingsforschung zeigt uns, dass Lernen und Exploration von Geburt an erfolgen. Die Kinder haben eine Bereitschaft und eine Neigung dazu, und sie haben ein Interesse daran. Das Lernen erfolgt in Interaktion und Kommunikation mit der erwachsenen Bezugsperson.

Wir haben in der Frühpädagogik entsprechende Konzepte, die näher beschreiben, wie wir Interaktion gestalten. Ich erinnere an die Konzepte der Feinfühligkeit mit Blick auf die Bindungssicherheit, aber auch an Konzepte der Feinfühligkeit bei der Spielunterstützung und der Lernbegleitung. Ich nenne das Konzept des Scaffoldings: ein Kind unterstützen, ihm Anregungen geben, sein Interesse auf einen Gegenstand lenken und dafür sorgen, dass es erhalten bleibt, und sich gleichzeitig in dem Wechselspiel von eigenaktivem Lernen, der Selbstbildung, und Lernbegleitung, der Ko-Konstruktion, zurücknehmen. Das ist ganz wichtig.

Die dialogische Interaktion und Kommunikation, die Bedeutung von Feinfühligkeit und geteilter Aufmerksamkeit – all das findet sich im hessischen Bildungsplan. Insofern ist es richtig, Konzepte von guter pädagogischer Praxis zu elaborieren und näher zu beschreiben, was wir unter der Qualität des pädagogischen Prozesses verstehen. Im Sinne der Orientierungsqualität ist es auch richtig, dies zu fixieren, ihm eine Verbindlichkeit im Rahmen von frühpädagogischen Curricula zu geben und bei der Implementierung dieser Konzepte auch auf Aus- und Weiterbildung zu setzen.

Mir erscheint wichtig – das ist ein anderer Akzent –, dass wir bei der Frage, wie wir von der Kompetenz zur Performanz kommen, d. h. von einer Fähigkeit zu beobachtbarem pädagogischem Handeln, das Wirkungen entfaltet, die Bedeutung der Rahmenbedingungen, der Situation und der Strukturqualität in den Blick nehmen. In den letzten 20 Jahren gab es viel Aufmerksamkeit für das Thema. Das ist das Verdienst vieler Mitwirkender – einige sind in diesem Raum anwesend –, die dafür gekämpft haben, die Interessen und Bedürfnisse von Familien und von kleinen Kindern in den Mittelpunkt zu rücken.

Nach meinem Eindruck haben wir diese Diskurse sehr stark geführt, indem wir Sollwerte definiert haben. Aber ich glaube, um die Praxis tatsächlich zu verändern, müssen wir auch schauen, wie die Handlungsmöglichkeiten in pädagogischen Settings aussehen. Da zeigen die vorliegenden Betreuungsstudien, dass wir insgesamt eine mittelmäßige pädagogische Qualität und systematische regionale Disparitäten haben: Ost-West-Unterschiede. Länderunterschiede, aber auch stark sozialraumabhängige Unterschiede. Hier knüpfe ich an die Aufgabe der sozialen Integration, des Ausgleichs und der Kompensation von Bildungsbenachteiligungen an. Es sind Aufträge an uns, die wir Verantwortung für ein öffentlich verantwortetes System der Bildung und Betreuung haben, uns diesen Fragen zu widmen.

Mein Fazit zum hessischen Bildungsplan und seiner Implementierung ist: Da wird es Aktualisierungsbedarfe geben. Wir haben einen gesellschaftlichen Wandel. Angesprochen wurde die Forderung nach Inklusion, also das Recht auf eine inklusive Bildung. Angesprochen wurde auch die Mediatisierung: die Auswirkung insbesondere neuer digitaler Medien auf kleine Kinder. Auch dazu haben wir in unserem Haus interessante neue Forschungsprojekte. Es geht auch um die Situation von Flüchtlingskindern. Wir sehen, dass das in der Praxis aufschlägt. Es fehlen uns Handlungskonzepte in den Einrich-

tungen, und es fehlen uns auch die Orientierungen, um diesen Kindern gerecht zu werden.

Lassen Sie mich kurz auf den Ausbau – auch in Hessen – eingehen. 2008 hatten wir in Hessen bei den unter Dreijährigen eine Betreuungsquote von 14,2 %. Sechs Jahre später – 2014 – war eine Verdoppelung auf 28,8 % zu verzeichnen. In Hessen hat sich also die Betreuungsquote bei den unter Dreijährigen innerhalb von sechs Jahren verdoppelt. Das ist ein Erfolg. Die Zahlen stammen aus dem fünften KiföG-Bericht, der vorgestern im Bundeskabinett behandelt wurde und jetzt auch öffentlich vorliegt.

Wir haben also einerseits einen Ausbau der U-3-Betreuung, den ich bundesweit als eine Erfolgsgeschichte beschreiben will. Gleichzeitig wurde in Hessen ein Bedarf von 10,6 % ermittelt. Das heißt, wir sind beim Ausbau der U-3-Betreuung noch nicht am Ende. Insbesondere gibt es regionale Fehlbedarfe. Insofern werden wir uns mit dieser Aufgabe weiterhin beschäftigen müssen.

Ihre Enquetekommission hat den Namen „Kein Kind zurücklassen – Chancen und Zukunft schulischer Bildung in Hessen“. Sie haben die Verantwortung, die Situation der Familien und der Kinder in Hessen und – da haben wir im föderalen System eine gemeinsame Verantwortung – die Disparitäten in unserem Land insgesamt in den Blick zu nehmen. Sie wissen, am 6. November 2014 hat sich die Bund-Länder-Gruppe – die Bundesfamilienministerin mit den Landesministerinnen und -ministern – getroffen, die ein Kommuniqué vorgelegt hat. Es ist ein Kommuniqué entstanden, das Handlungsbedarfe und Handlungsfelder identifiziert.

Ich finde es schade, dass Hessen als einziges Land zögerlich gehandelt und erwirkt hat, dass sich in diesem Kommuniqué die Formulierung „Es bedarf keiner bundeseinheitlichen Regelungen“ findet. Wenn man sich die Ausbautzahlen und auch die Eckwerte für die Strukturqualität für Hessen anschaut, stellt man fest, Hessen steht nicht schlecht da. Bei der U-3-Betreuung haben wir in Hessen aktuell einen Betreuungsschlüssel von 1:3,8. Das ist ein guter Wert. Selbst innerhalb der Gruppe der westdeutschen Länder ist das ein Wert, der sich sehen lassen kann. Bei den Drei- bis Sechsjährigen haben wir einen Betreuungsschlüssel von 1:9,8. Das ist kein sehr guter Wert, aber auch keiner, der aufzeigte, dass eine einheitliche Regelung, die nicht am unteren Rand bleibt, Hessen überfordern würde. In Bezug auf den Rechtsanspruch haben wir eine bundeseinheitliche Regelung erwirkt. Ich denke, wir brauchen sie auch in Bezug auf die Strukturqualität.

Was uns beschäftigt und was wir anhand von Daten beobachten – das beunruhigt uns, und da sehen wir tatsächliche Handlungsbedarfe –, ist der Zugang, den die unter Dreijährigen haben. Wenn man sich anschaut, welche Kinder an dem Ausbau der U-3-Betreuung und an diesen Investitionen partizipiert haben, sieht man, es sind insbesondere die Kinder aus bildungsaffineren Familien, aus Familien mit einem höheren sozialen Status. Es ist eine offene Frage, ob die Einführung des Rechtsanspruchs tatsächlich dazu führt, dass wir alle Familien gleichermaßen erreichen.

Wir dürfen nicht nur die Ausstattungen, die Öffnungszeiten, die Fahrzeiten und die Kosten in den Blick nehmen – wir haben günstige Entwicklungen bei den Versuchen, die Elternbeiträge schrittweise, auch für unterschiedliche Altersgruppen, zu reduzieren –, sondern wir müssen auch die Opportunitätskosten für die Familien sehen. Da spielen auch Fehlanreize eine Rolle. Wenn man beispielsweise den Anreiz verliert, weil man sein Kind in eine öffentliche statt in eine privat organisierte Betreuung gibt – Stichwort: Betreuungsgeld –, ist das ein Fehler.

Was die Drei- bis Sechsjährigen betrifft, sehe ich für das gesamte System Handlungsbedarfe, auch bei der Strukturqualität. Die Strukturqualität hat verschiedene Facetten. Ein Kernelement ist der Betreuungsschlüssel. Hier müssen wir zwischen dem Personalschlüssel, wie wir ihn in der Finanzierung definieren, und der faktischen Fachkraft-Kind-Relation differenzieren. Das ist das, was wir beobachten können, wenn wir in die Einrichtungen gehen. Wir sehen, dass die Finanzierungssysteme der Länder da Unschärfen haben und dass wir zu einheitlichen Regelungen kommen müssen, damit wir „kein Kind zurücklassen“ – um diese Formulierung aufzugreifen.

Wichtig ist, dass die Personalressourcen der Einrichtungen so kalkuliert sind, dass die für die Ausübung der Leitung notwendigen Zeiten nicht einbezogen werden. Wichtig ist, dass wir für das, was wir „mittelbare pädagogische Arbeit“ nennen, also die Vor- und die Nachbereitung der Arbeit, Zeitkontingente frei halten und in die Personalressourcen einkalkulieren, die wir dem System mitgeben. Schließlich die Ausfallzeiten: Wir haben Urlaubsansprüche, wir haben Krankheitszeiten, und es entstehen Personalengpässe. Auch dafür müssen wir etwas vorsehen, wenn wir ein System haben wollen, das jedem Kind gerecht wird.

Vergleichen wir das einmal mit anderen Dienstleistungssektoren: Laut NUBBEK-Studie weisen 10 % der Settings eine unzureichende Qualität auf. Ich weiß nicht, wie viele Automobilisten wir haben. Stellen Sie sich vor, Sie bringen Ihr Auto zum TÜV und haben die Versicherung, dass es zwar mit 90-prozentiger Wahrscheinlichkeit gut ist, man aber zulässt, dass 10 % der Autos die Plakette bekommen, obwohl sie mangelhaft sind. In diesem Fall würden wir sagen: Nein, das dulden wir nicht. – Ich glaube, die Zeit ist reif. Wir haben jetzt genug Befunde auf dem Tisch, um zu verbindlichen Absprachen zu kommen, gerade auch mit Blick auf die Strukturqualität. Wir können natürlich einen Konsens herstellen, indem wir fordern, Fachkräfte müssen feinfühlig und responsiv sein. Aber wir müssen sie auch in die Lage versetzen, das zu leisten.

Als vorletzten Punkt will ich die Bedeutung der Sprachförderung und der frühen sprachlichen Bildung herausstreichen. Wir haben hier eine Veränderung der Lehrmeinung im Mainstream. Bei der Sprachförderung hat man lange Zeit auf additive Förderprogramme gesetzt, die auch ihre Berechtigung haben. Sie sind jedoch in mehrfacher Hinsicht selektiv. Es werden Kinder mit diagnostizierten Förderbedarfen gefördert. Die Förderung findet innerhalb der Einrichtung zu bestimmten Zeiten und in bestimmten Settings statt – es wird eine kleinere Gruppe gefördert –, und sie findet zeitlich befristet statt, typischerweise im Vorschuljahr.

Wir wissen, wie es ist, wenn wir nur auf diese Förderprogramme setzen: Sie dauern zu kurz, sie kommen zu spät, und sie sind nicht ausreichend wirksam. Deshalb hat sich die Erkenntnis durchgesetzt – das zeigt die Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“ –, wir brauchen zusätzlich insbesondere eine alltagsintegrierte sprachliche Bildung. Das ist eine sprachliche Bildung, die von Beginn an bei allen Kindern greift, die in das Beziehungsgeschehen im Alltag eingebunden ist, die die Elemente einer dialogischen Pädagogik aufgreift und realisiert, die Gelegenheiten im Alltag nutzt, Handlungen und Beobachtungen sprachlich zu begleiten, und die vom Kind initiiert ist oder die Interessen und Fragen des Kindes aufgreift. Es bedarf dazu einer erwachsenen Bezugsperson. Dieses Konzept der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung greift Erkenntnisse auf, die zeigen, dass Bildung dann erfolgt, wenn die Kinder interessiert sind und wenn das, was besprochen und verhandelt wird, bedeutsam und in das eigene Handeln eingebunden ist.

Zuletzt will ich den Punkt der Bildungsbenachteiligung und der sozialen Segregation aufgreifen und ihn etwas vertiefen. Wir haben den von mir in meiner schriftlichen Stellungnahme erwähnten Punkt der sozialen Vererbung von Bildungschancen und von der späteren Platzierung von Berufs- und Einkommensverläufen. Wir finden, dass sich Kinder und Familien in bestimmten Settings ballen, z. B. Kinder mit nicht deutscher Familiensprache. Das ist zum einen durch den Sozialraum bedingt – die Umgebung, das Einzugsgebiet der Kita –, zum anderen aber auch durch Segregationstendenzen der Eltern, die bewusst Einrichtungen wählen, die gute Bedingungen für das Aufwachsen schaffen. Das hat Wirkungen auf die Qualität – auch dafür haben wir hinreichende Befunde –: auf die Prozessqualität, aber auch auf die Ergebnisqualität. Wir können das festmachen und nachweisen an kindlichen Entwicklungsständen in verschiedenen Domänen.

Ich würde daraus die Konsequenz ziehen, dass wir die Segregation und die soziale Benachteiligung bei der Planung des Angebots, bei der Jugendhilfeplanung, bei den Investitionen und bei den Ressourcen, die wir den Einrichtungen zukommen lassen, berücksichtigen. Dafür gibt es sinnvolle Modelle, mithilfe von Gewichtungsfaktoren, bei denen etwa Merkmale der Kinder und die Zusammensetzung der Gruppe berücksichtigt werden, Ungleiches ungleich zu behandeln. Wir brauchen auch entsprechende Konzepte. Wir müssen das in die Planung aufnehmen, bei der Ressourcenverteilung berücksichtigen und sinnvolle pädagogische Handlungskonzepte weiterentwickeln. Das scheint mir wichtig zu sein.

Insofern ist mein Fazit, dass Sie in Hessen mit dem hessischen Bildungsplan und auch mit den Anstrengungen im Zusammenhang mit dem Ausbau der U-3-Betreuung – der Verwirklichung des Rechtsanspruchs – große Schritte gegangen sind. Ich denke, das Land braucht sich nicht zu verstecken. Man darf und sollte aber auch nicht zögern. Gerade da wir bundesweit Konsequenzen aus den Analysen ziehen wollen, wäre ich dankbar, wenn wir die Emphase und die Motivation weiter gemeinsam nutzen könnten, um hier voranzukommen. – Herzlichen Dank.

Vorsitzender: Ich bitte um Wortmeldungen. Wir wollen mit den Benachteiligten der vorigen Runde anfangen. – Herr Kraus, bitte schön.

SV **Josef Kraus:** Herr Vorsitzender, ich fühle mich nicht benachteiligt, weil ich jetzt eine Frage stellen kann, die ich ursprünglich an den didacta-Chef Fthenakis richten wollte. Aber Herr Prof. Kalicki, Sie haben mir die Chance gegeben, mit einem Halbsatz da einzuheften, indem Sie gesagt haben, im Deutschen Jugendinstitut lägen Untersuchungen vor – oder es würden Untersuchungen dazu laufen – zu den Auswirkungen der fortschreitenden Digitalisierung der Kommunikation auf die Entwicklung von Kleinkindern.

Erste Frage. Gibt es da schon Erkenntnisse? Gibt es zumindest Nullhypothesen? Die zweite Frage richtet sich auch an Herrn Prof. Fthenakis, der, wie er mir gesagt hat, auf der didacta in Hannover 48 Veranstaltungen bestritten hat. Der Schwerpunkt der didacta war die Digitalisierung von Bildung, Lernen und Unterricht. Wo sehen Sie die Chancen, die Risiken und vielleicht auch die Irrwege einer Digitalisierung der Förderung in der Vorschule?

Abg. **Wolfgang Greilich:** Meine erste Frage hat Herr Kraus vorweggenommen. Insofern kann ich mich ihm anschließen. Ich habe aber weitere Fragen.

Erstens. Eines ist mir nicht klar – vielleicht liegt das an meinem ausgeprägten föderalistischen Sinn –: Ich habe es jedenfalls so verstanden, dass Sie meinen, wir brauchen bundeseinheitliche Qualitätsvorgaben, Qualitätsstandards und Betreuungsschlüssel. Was versprechen Sie sich davon für die Qualitätsentwicklung, wenn wir das bundeseinheitlich regeln? Ich habe da gewisse Zweifel und würde gern die Gründe hören, die Sie dazu bewegen, solches zu fordern.

Zweiter Punkt. Sie haben Fehlanreize durch das Betreuungsgeld erwähnt. Da bin ich völlig bei Ihnen; das führt zu Fehlanreizen. Allerdings hätte ich gern eine Erläuterung dazu. Sie haben private und öffentliche Betreuungsangebote gegenübergestellt. Es gibt durchaus private Betreuungsangebote, die nicht einfach „Kinder zu Hause lassen“ heißen, sondern die entsprechende Betreuungsmöglichkeiten bieten. Sehen Sie auch da Fehlanreize, oder geht es ausschließlich um das Betreuungsgeld? Ich will das böse Wort „Herdprämie“ eigentlich nicht verwenden, aber es bringt ein bisschen die polemisch gebündelte Kritik an dem Betreuungsgeld zum Ausdruck.

Dritter Komplex: Sprachförderung. Mir als Nichtpädagogen stellt sich die sehr konkrete Frage: Ich spreche aus der Erfahrung mit meinen drei kleinen Kindern. Ich glaube, dass man das eine oder andere intuitiv zum Zweck der Sprachförderung macht. Aber wie können wir die Sprachförderung gerade für Kinder aus benachteiligten Gruppen institutionalisiert so vorantreiben, dass wir nicht zu einem späteren Zeitpunkt sich potenzierende Benachteiligungen haben?

Letzte Frage. Ich bringe das immer so auf den Punkt: Wer als Kind eingeschult worden und nicht die notwendige Sprachkompetenz erworben hat, hat schon in der ersten Unterrichtsstunde den Anschluss verloren. Wir können sicherstellen, letztlich auch institutionalisiert, dass wir die Kinder so fit in die Schule schicken, dass sie dort den Anschluss nicht verlieren – Stichwort: freiwillige oder verpflichtende Sprachstandsfeststellungen? Was sind Ihre Empfehlungen?

SV Prof. **Dr. Frank-Olaf Radtke**: Herr Kalicki, vielen Dank für Ihre Analyse. Ich kann Ihnen über weite Strecken folgen. Einen Begriff möchte ich aufgreifen. Sie haben von angemessenen bzw. unangemessenen Dienstleistungen gesprochen und das in einen Zusammenhang mit Finanzierungsfragen, etwa mit dem Personalschlüssel, gestellt. Nach dem, was Herr Fthenakis heute Morgen vorgetragen hat, und auch nach dem, was Sie jetzt angesprochen haben, haben wir es offenbar mit dramatischen Veränderungen im Umfeld des Erziehungssystems zu tun. Die Medienfrage und die Familienstrukturen sind eben angesprochen worden. Sie haben die Flüchtlinge erwähnt, man könnte also auch die Migration nennen.

Das endet alles – das ist mein Eindruck; ich würde gern hören, was Sie dazu sagen – in Kompetenzansinnen: Kompetenzansinnen an die Organisation, Kompetenzansinnen an das Personal. Das richtet sich ausgerechnet an das Personal im Bildungssektor – ich habe das in dieser Kommission schon einmal gesagt –, das, formal jedenfalls, am geringsten qualifiziert ist. Wie wollen wir diese Diskrepanz beheben: dass wir auf der einen Seite richtig analysieren, was alles gefordert und erwartet werden müsste, und auf der anderen Seite beim Personal eine bestimmte Situation haben? Was die Sprachförderung betrifft – nicht nur die integrierte Sprachförderung im Sinne der dialogischen –: Ich kenne Untersuchungen, wonach die noch nicht einmal miteinander sprechen, geschweige denn, dass sie irgendetwas fördern.

Ich möchte einfach wissen, was wir machen, wenn wir – das kennt man in der Pädagogik seit 200 Jahren – riesengroße Kompetenzerwartungen aufbauen. Die Diskussion über die PISA-Ergebnisse endet mit der trivialen Erkenntnis, es kommt auf den Lehrer an. Meine Damen und Herren, was soll das denn?

Herr Prof. **Dr. Kalicki**: Zu den digitalen Medien oder der Mediatisierung in der frühen Kindheit: Die Studien, die wir im DJI durchführen, nehmen in den Blick, was es an digitalen, internetfähigen Medien gibt – Smartphones und Tablets – und welche Verbreitung sie bei Kindern haben, die noch kein Jahr, ein Jahr, zwei Jahre oder drei Jahre alt sind. Das läuft über die Befragung von Eltern im Rahmen unseres integrierten Surveys „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten“, der gerade im Feld ist.

Wir haben uns daneben in einem Projekt angeschaut, welche Spielangebote es für Kinder gibt, und haben die Ergebnisse nach verschiedenen Gesichtspunkten – pädagogischen, aber auch datenschutzrechtlichen – gesichtet und gewertet.

Schließlich haben wir eine Befragung von Pädagogen und dann auch eine umfassende Befragung von Eltern zu ihren Orientierungen mit Blick auf die Mediennutzung in der frühen Kindheit sowie zu den Informations- und Orientierungsbedarfen durchgeführt. Wir sehen, dass das Grundschulalter die Phase ist, in der die Mehrheit der Kinder selbst ins Internet geht. Die Nutzung digitaler Medien – Spiele-Apps, auch Lernspiele – steigt deutlich an. Das ist also ein Zeitfenster, in dem sich enorm viel bewegt.

Wir sehen auch, dass die Informationsbedarfe bei den Eltern sehr groß sind. Einerseits gibt es einen Beratungsbedarf – was ist ein sinnvolles Spiel? –, andererseits ist ein echtes Graufeld festzustellen. Da gibt es eine Unbedarftheit bei Eltern – den Kindern kann man da keinen Vorwurf machen –, die Apps nutzen, die keinen Datenschutz gewährleisten, wobei der größte Vorwurf natürlich den Herstellern zu machen ist, oder auch Kaufanreize setzen: dass von Drei- und Vierjährigen, wenn sie auf eine Taste drücken, In-App-Käufe getätigt werden, was nicht zulässig ist. Das Projekt hat vom Bundesfamilienministerium den Auftrag erhalten, genau diese Regulierungsbedarfe zu identifizieren.

Insofern haben wir den Eindruck, da ist tatsächlich etwas, was wir beobachten müssen. Im Praxisfeld der Frühpädagogik gibt es eine große Zurückhaltung, sich in dem Setting mit digitalen Medien zu befassen. Wir teilen diese Vorsicht. Wir denken, man sollte diese neuen Medien nicht verteufeln. Sie sind Teil der Alltagswelt und der familiären Lebenswelt. Aber wir denken auch, dass Primärerfahrungen in der Kita – in der Lebenswelt von Kindern – wichtig sind und dass gerade der Kita eine kompensatorische Funktion für die Kinder zukommt, die wenige direkte Anregungen erhalten.

Zu der Frage, warum wir bundeseinheitliche Standards brauchen: Ich glaube, wir brauchen sie allein schon deshalb, weil wir eine große Kluft zwischen den Bundesländern haben. Wenn wir sagen, die Bildung und das Aufwachsen von Kindern sind eine gesellschaftliche Aufgabe, können wir die Unterschiede, von denen wir wissen, dass sie am unteren Rand schlechte Qualität bedeuten, nicht hinnehmen und sagen: Damit begnügen wir uns.

Weshalb brauchen wir bundeseinheitliche Standards und Regelungen? Es besteht jetzt die Gelegenheit, mit den Akteuren Bund, Länder und Kommunale Spitzenverbände einen wichtigen Punkt anzugehen, nämlich die Finanzarchitektur. Die jetzige Finanzarchitektur erlaubt es nicht, einen Ausgleich herzustellen, denn wir haben die Verantwortung der Länder bei der Regelung der Finanzierung, wir haben die Verantwortung der

Kommunen – auch bei der finanziellen Beteiligung –, und wir haben einen Akteur, der zwar will, aber nicht kann. Er kann Mittel hineingeben, aber die Länder und die Kommunen sind frei in der Mittelverwendung. Deshalb brauchen wir Finanzierungsmodelle, die sicherstellen, dass das Geld an der richtigen Stelle ankommt. Das ist ein dickes Brett, aber zu sagen: „Wir können mit dem föderalen System leben“, hieße, wir nehmen es künftig hin, dass es von der Kaufkraft der Kommune und der Finanzkraft des Landes abhängt, welche Bildungschancen Kinder in der frühen Kindheit haben.

Zum Betreuungsgeld und der Frage, welche Rolle es spielt: Es gibt tatsächlich eine private Betreuung; es gibt private Anbieter im dritten Sektor: freie Träger, die öffentlich mitfinanziert werden. Wir haben aber auch völlig private Arrangements: die Babysitterin, das Au-pair-Mädchen. Die Regelung zum Betreuungsgeld sieht so aus, dass man den Anspruch darauf verliert, wenn man sein Kind in der öffentlich geförderten Kindertagesbetreuung hat. Das heißt, man bekommt die 150 € Betreuungsgeld pro Monat nur, wenn das Kind nicht in einem öffentlichen Setting betreut wird. Wenn die Kindertagesbetreuung 200 € im Monat kostet, steht man vor der Alternative, entweder 150 € an Betreuungsgeld mitzunehmen oder auf die 150 € zu verzichten und 200 € selbst zu zahlen. Das ist eine Differenz von 350 €. Das sind die Opportunitätskosten, die handlungsleitend sind. Wir werden in absehbarer Zeit auch belastbare Daten haben. Ich bin kein Prophet, und ich muss auch keine Wette eingehen, aber ich kann sagen, wir werden das Thema aufgreifen, welche Effekte das Betreuungsgeld auf die sozialen Benachteiligungen und die Bildungsteilhabe hat.

Zu der Frage nach der Sprachförderung insbesondere für Benachteiligte: Welche Konzepte haben wir hier? Ich denke, es bedarf überzeugender Instrumente. Wir haben einiges, um die Sprachkompetenz von Kindern mit nicht deutscher Erstsprache aufzunehmen. Wir müssen auch schauen, wie wir die Kommunikationskompetenzen von Kindern aufnehmen können. Es ist ein Unding, dass wir die Bilingualität gar nicht fördern, obwohl vorliegende Befunde zeigen – ich denke an die Arbeiten der Kollegin Leyendecker in Bochum, die auch rund um die NUBBEK-Studie entstanden sind –, zeigen, dass Kinder, die bilingual aufwachsen und in zwei Sprachen gute Sprachkompetenzen entwickeln, Vorteile in ihrer kognitiven Entwicklung haben. Das ist insofern bedeutsam, als die dichte Sprachbegleitung tatsächlich auch eine dialogische Kommunikation zwischen Kind und erwachsener Bezugsperson, Betreuungsperson oder Pädagogin erfordert. Da bin ich wieder bei den Ressourcen.

Ansonsten haben wir auch andere Konzepte. Ich bin da kein Experte, nehme aber auf, dass es z. B. das Konzept der flexiblen Schuleingangsphase gibt, das es ermöglicht, dass Kinder in den ersten Klassen unterschiedlich lange verweilen, also in der ersten und zweiten Klasse entweder zwei oder drei Jahre. Auf diese Weise bekommt man eine Art von Flexibilisierung hin; die Binnendifferenzierung ist nämlich etwas, was in den verschiedenen pädagogischen Settings häufig scheitert.

Angesprochen wurde auch die Diskrepanz zwischen der Tendenz, immer mehr an Kompetenzanforderungen draufzupacken, und der Frage, wie ein Personal mit solchen Qualifikationen das leisten kann. Tatsächlich ist der Erzieherinnen- und Erzieherberuf bislang ein Sackgassenberuf gewesen. Es gab kaum Aufstiegschancen. Mein Chef sagt immer: Der Kindergarten ist die einzige akademikerfreie Zone in der Jugendhilfe. – In anderen Bereichen, etwa bei Hilfen zur Erziehung, in Beratungskontexten und in der Heimbetreuung, haben wir akademisch ausgebildete Sozialarbeiter. Wir leisten uns das bzw. sind damit hingekommen. Niemand hat aufgeschrien, weil wir diese Disparität haben: dass wir am stärksten bei den Jüngsten sparen und am meisten im sekundären und im tertiären Bildungssektor ausgeben.

Ich bin ganz bei Ihnen: Hier bedarf es anderer Qualifikationen, und es bedarf auch anderer Vergütungen und anderer Anreizsysteme, und außerdem müssen wir das, worüber wir mit Blick auf Kinder diskutieren, nämlich Aufstieg durch Bildung, auch den pädagogischen Fachkräften ermöglichen. Wir müssen also Perspektiven eröffnen, sodass sich Bildung lohnt und dieses Praxisfeld an Attraktivität gewinnt.

Abg. **Gerhard Merz:** Wir haben jetzt schon an mehreren Stellen über Finanzierungsmechanismen gesprochen. Aber ich will noch eine Frage nachschieben, die den Zusammenhang mit bundeseinheitlichen Standards betrifft: Was müsste aus Ihrer Sicht mindestens geregelt werden, wenn es zu bundeseinheitlichen Standards käme? – Das ist der eine Punkt.

Zweiter Punkt. Wir haben, was die Art der Finanzierung der frühkindlichen Bildung durch die Länder angeht, eine sehr unterschiedliche Situation. Ich will es vorsichtig sagen. Es ist also kaum möglich, das von Land zu Land zu vergleichen. Selbst die Anteile zu errechnen, die die jeweiligen Länder an den Gesamtkosten der frühkindlichen Bildung haben, ist fast unmöglich. Es gibt die unterschiedlichsten Ansätze, wie man finanziert. In der Debatte über das Kinderförderungsgesetz hat hier eine große Rolle gespielt, ob man die Finanzierung sozusagen am besetzten Platz ausrichtet oder ob man sich dabei stärker auf die Gruppe konzentriert. Wenn Sie dazu eine Meinung haben, würde ich sie gern erfahren.

Dritter und letzter Punkt. Soweit das Land finanziert – wobei die Länder meiner Wahrnehmung nach in der Gesamtfinanzierungsarchitektur eine untergeordnete Rolle spielen; der Löwenanteil wird von den Kommunen getragen –, welche Anreize muss es setzen, um Ungleiches ungleich zu behandeln und die Dinge, von denen Sie gesprochen haben, einzubeziehen, nämlich die Bekämpfung sozialer Ungleichheit, die Bekämpfung der sozialen Selektivität, die stärkere Inanspruchnahme von U-3-Betreuungsplätzen durch Kinder, die wir derzeit nicht erreichen, und manches andere mehr? Welche Anreize müsste ein Land dann sinnvollerweise setzen?

Herr Prof. **Dr. Kalicki:** Die erste Frage war, bei welchen Bestandteilen man meiner Meinung nach eine bundeseinheitliche Verständigung, Selbstverpflichtung und Regelung braucht. Wir haben mit Blick auf die Curricula und den gemeinsamen Rahmen bei dem, was wir unter guter Frühpädagogik verstehen, einen Konsens in den Eckpunkten. Ich denke, im Sinne von Basics, von Punkten, die geregelt werden sollten, wäre z. B. die Berücksichtigung der Leitungsaufgaben bei den Arbeitszeiten zu nennen. Wir haben bundesweit den Befund, dass jede vierte Kita eine Leitung hat, deren Leitungsfunktion überhaupt nicht auf die Arbeitszeiten angerechnet wird, wobei es deutliche Unterschiede gibt: In Bayern ist es jede zweite Kita.

Auch das vorzusehen, was man „mittelbare pädagogische Arbeit“ nennt, ergibt einen Sinn; denn ansonsten wird die Vorbereitung entweder nicht gemacht, oder sie erfolgt in der Freizeit, in Überstunden. Es ist auch eine Art von Überforderung und Demotivation der Kolleginnen und Kollegen in der Praxis, wenn wir sagen: All das musst du machen, aber wie du das gescheit vorbereitest, bleibt dir überlassen. – Das kann es nicht sein. Das ist auch kein professionell aufgestelltes System.

Bei der Qualifikation von Fachkräften haben wir traditionell Unterschiede, die schwer verständlich sind. In Hessen verzichtet man auf Kinderpflegerinnen, auf Assistenzberufe.

Wir sagen, die Kita ist ein Bildungsort, und erlauben es uns in manchen Bundesländern, in den Kindergärten zu 40 % ein Personal zu haben, das nicht bildungsaffin ist, das eine elementare Allgemeinbildung hat. Das ist nicht zu schnell zu verändern, aber man muss es immer wieder ansprechen. Ich sehe da absolut einen Handlungsbedarf.

Objekt- oder Subjektfinanzierung: Es spricht tatsächlich viel für die Subjektfinanzierung, also zu schauen: Welches Kind hat welchen Betreuungsumfang gebucht? Das bietet die Möglichkeit, bei der Finanzierung individuelle Merkmale der Kinder zu berücksichtigen, um so Ungleiches ungleich zu behandeln.

Es wirft aber auch neue Fragen auf. Beim Ausbau der U-3-Betreuung hat es dazu geführt, dass für die Träger die Vergabe von Ganztagsplätzen attraktiver ist. Der von mir vorhin erwähnte fünfte KiföG-Bericht beschreibt das als einen Schwerpunkt. In der U-3-Betreuung nehmen Eltern Ganztagsplätze wahr, obwohl sie sie gar nicht benötigten. Das ist eine Fehlallokation von Ressourcen. Warum? Weil es für die Träger attraktiver ist, weil es nicht punktgenau kontrolliert wird und die Eltern nachher mehr zahlen müssten – was auch immer. Insofern braucht man auch eine Verständigung über Mindestbesuchszeiten und einen sinnvollen Abgleich von gebuchter Zeit und tatsächlicher Anwesenheit, wobei man, wenn man sich die Bedarfe und die Lebenslagen von Familien anschaut, sagen muss: Es kann nicht sein, dass die Familien ihre Kinder punktgenau in die Kita bringen müssen, weil sie ansonsten nicht mehr hineindürfen, oder dass die Kinder nicht eine halbe oder eine ganze Stunde länger in der Kita bleiben dürfen, weil die Situation gerade so ist. Ansonsten wären die Familien diejenigen, die das ausbaden müssten.

Das sind tatsächlich zu regelnde Punkte. Generell denke ich, dass die Subjektfinanzierung mehr Möglichkeiten bietet. Das betrifft auch die Flexibilisierung von Angeboten und Betreuungszeiten entsprechend den individuellen Bedarfen der Familien und der Kinder.

Vorsitzender: Herr Prof. Kalicki, herzlichen Dank für Ihr Kommen. Es steht Ihnen frei, noch hierzubleiben. – Ich schlage vor, wir fahren mit der dritten Vortragenden fort und machen danach eine kurze Pause.

Frau Prof. Dr. Becker-Stoll, ich begrüße Sie ganz herzlich und wünsche Ihnen viel Spaß bei Ihrem Vortrag.

Frau Prof. **Dr. Becker-Stoll:** Sehr geehrter Herr Vorsitzender, meine sehr geehrten Abgeordneten, meine sehr verehrten Damen und Herren! Ich bedanke mich für die Einladung. Meine Folien habe ich noch im Flugzeug geändert. Selbstverständlich stelle ich sie zur Verfügung.

(Präsentation Becker-Stoll siehe Anlage 1)

Ich habe versucht, noch mehr auf die Bedarfe und vor allem auf den Fragenkatalog, der mir zugestellt wurde, einzugehen. Ich fange mit den Eltern an, und ich höre mit den Eltern auf. Es war für mich sehr wertvoll, mir die bisherigen Beiträge und die Diskussionen anzuhören; denn ich hoffe, mit meinen Folien, die auf Forschungserkenntnissen beruhen, einige der Fragen, die in diesem Raum gestellt wurden, ein kleines bisschen weiter erläutern zu können.

Qualität in Kindertageseinrichtungen weiterentwickeln und Elternkompetenzen stärken: Bitte tun Sie das eine, und lassen Sie das andere nicht. Sie haben in den letzten Stunden mehrfach gehört, Familie ist der erste, wichtigste und nachhaltigste Bildungsort. Auch wenn uns das nicht passt, wir können es nicht ändern. Das ist so. Die Forschungslage ist da so eindeutig, dass wir leider nicht darum herumkommen. Die Familien sind als erste Sozialisationsinstanz gleichzeitig der erste Bildungsort für Kinder. Die Eltern bringen ihre Kinder mit Kulturgütern und allem Möglichen in Kontakt, in erster Linie aber mit der Sprache. Übrigens – das ist jetzt nur eine Detailbemerkung – ist der Einfluss von Spracherleben auf das Gehirn des Kindes schon in den Monaten vor der Geburt nachweisbar. Das spielt eine große Rolle.

Wichtig ist die Spracherziehung: Der Wortschatz und die Grammatik von Kindern werden durch die Erfahrungen mit Sprache in der Familie ausgebildet. Gleichzeitig ist die Familie ein Lernort für Werteorientierung, z. B. für Leistungsmotivation, Leistungsbereitschaft und Bildungsfreude – oder auch nicht. In der Familie fangen Bildung und Erziehung an. Erst später kommen Tagespflege, Krippe, Kindergarten und Grundschule hinzu.

Aber glauben Sie nicht, dass das Internet das löst, wenn das Kind in der Grundschule und – im deutschen Schulsystem – in der Sekundarstufe 1 oder sogar in der Sekundarstufe 2 ist. Ich weiß, wovon ich spreche. Ich habe ein entzückendes 13-jähriges Töchterchen. Sie macht das ganz prima; aber in dieser Altersgruppe stellen sich Eltern ganz neue Herausforderungen, was Lernmotivation, Lernbereitschaft und Anstrengungsbereitschaft angeht, und zwar durchaus bei hohem IQ. Auch da können Sie Probleme bekommen. Das allein macht es also nicht.

Wir müssen die Eltern also von Anfang an stärken, vor allem die Eltern, die von sich sagen: Ich habe keine Bildung, und bevor ich etwas falsch mache, mache ich mit dem Kind lieber gar nichts. – Das ist wichtig. Die Sprachentwicklung und der Erwerb von Lese- und Schreibkompetenz finden zur gleichen Zeit statt. Das ist sehr spannend und sehr wichtig, denn sie stehen in einem sehr engen Zusammenhang. Die Vorläuferfertigkeiten entwickeln sich bereits in den ersten drei Lebensjahren und sind an die ersten kindlichen Erfahrungen mit Büchern und Geschichten gekoppelt. Am allerbesten findet das, geborgen und eingekuschelt auf dem Schoß – ich sage es jetzt einmal ein bisschen unwissenschaftlich –, in der erfahrbaren Interaktion mit den Eltern oder mit den Bezugspersonen statt. Oma und Opa spielen dabei, wenn sie vorhanden sind, eine riesengroße Rolle.

Von Anfang an sind die Kinder – auch sechs Monate alte Babys – wunderbare Zuhörer und für Bilderbücher, Reimspielchen und Liedchen zu begeistern. Sie alle kennen das. Sie und ihre Kinder werden das erfahren haben. Aber es gibt auch Familien, in denen diese selbstverständliche Kompetenz – Hoppe, hoppe, Reiter, alle diese Spiele. Reime und Lieder – nicht vorhanden ist. Da dürfen wir uns nichts vormachen. Es sind nicht viele Familien, aber es gibt sie. Sie und ich haben wahrscheinlich wenige Berührungspunkte mit ihnen. Kinder lernen in der Interaktion mit Erwachsenen, mit Geschwistern und mit anderen Kindern. Aber in den ersten drei Lebensjahren sind für den Kompetenzerwerb – die Sprache zu lernen heißt auch, denken zu lernen – die Interaktionen mit den Bezugspersonen am allerwichtigsten.

Ich bin gestern in Wiesbaden im Auftrag der Kollegen vom ZDF zu der Plakataktion in Frankfurt „Sprechen Sie lieber mit Ihrem Kind“ interviewt worden. Kennen Sie diese Plakataktion? Es geht darum, dass Eltern bzw. die Bezugspersonen nicht so oft auf ihr Handy oder ihr iPad schauen sollen. Sie kennen das Bild des Kinderwagen schiebenden Elternteils – ich drücke mich jetzt gendersensibel aus –, der gleichzeitig sein Smartphone

benutzt. Wir sehen das öfter. Das ist der Elternteil, der früher auf den Spielplatz Zeitung gelesen hat, während das Kind irgendetwas explorierte. Jetzt ist das der Elternteil, der dem Tablet und dem Smartphone seine volle Aufmerksamkeit schenkt.

(Becker-Stoll Folie „Das Erlernen der Sprache geht nicht ohne Eltern“)

Wenn wir uns die, zugegeben relativ antiquierten, Daten aus der Untersuchung von Huttenlocher im Jahr 1991, x-mal repliziert, anschauen, sehen wir eindeutig, dass ein Kind im Alter von gut zwei Jahren, dessen Mutter ihm in seinem ersten Lebensjahr, vor allem, wie hier abgebildet, in den Monaten 12 bis 16 – man könnte das vom Monat 0 an abbilden –, viele Sprachanregungen gegeben hat, viermal so viel Wortschatz hat wie ein Kind, dessen Elternteil ihm nur eine geringe sprachliche Anregung geboten hat. Dabei ist nicht nur das Reden wichtig, sondern es geht wirklich um die Face-to-face-Interaktion.

Kinder aus sozial und bildungsbenachteiligten Familien zeigen ein niedrigeres sprachliches Niveau, nicht nur beim Wortschatz, sondern auch bei der Komplexität und ihrer Fähigkeit, mit Sprache umzugehen. Sie bekommen weniger mit. In Bildungseinrichtungen wollen Sie in Hessen – und versuchen das auch – diese Kinder fördern. Das gelingt aber nur – dazu zeige ich Ihnen gleich Ergebnisse unserer Forschung – in Kindertageseinrichtungen mit sehr guter Qualität. Es gelingt schon dann nicht mehr, wenn die Qualität nur mittelmäßig ist.

Deswegen schauen wir uns jetzt noch einmal an, was wir unter pädagogischer Qualität verstehen. Sie haben das durch Ihre Beiträge und Fragen mehrmals adressiert: Die pädagogische Qualität ist ein komplexes Gefüge. Meine beiden Vorredner sind darauf eingegangen. Ich versuche, pädagogische Qualität aus unserer entwicklungspsychologischen Sicht zu definieren und das Gefüge in der Struktur der Einrichtungen zu benennen.

Das Verständnis von Qualität in Kindertageseinrichtungen muss sich vom Kind und seinen entwicklungspezifischen Bedürfnissen ableiten. Das ist ein sehr entwicklungspsychologisches Modell. Es ist ein anderer Blick auf die Pädagogik, bei dem davon ausgegangen wird: Die Qualität ist dann gut, wenn das stellvertretend wahrgenommene Interesse des Kindes an guter Bildung, Betreuung und Erziehung im Mittelpunkt steht und damit das Ganze grundsätzlich aus der Kindperspektive und eben nicht aus der institutionellen Perspektive betrachtet wird. Das Verständnis von frühpädagogischer Qualität kann somit nicht von einem spezifischen pädagogischen Ansatz abgeleitet werden.

Ausgehend von dieser Definition von Qualität ist es also schnurzpiepegal, ob in einer Kindertageseinrichtung nach Montessori, nach Waldorf oder nach der Reggio-Pädagogik gearbeitet wird oder ob ein Kind in einen Waldkindergarten oder in einen innerstädtischen Kindergarten geht. Das spielt nach unserer Forschung – nicht nur nach der Forschung des Staatsinstituts für Frühpädagogik, sondern auch nach Ansicht vieler Forscher, mit denen wir zusammenarbeiten – keine Rolle. Sie können die tollsten Hochglanzbroschüren, die wunderbarsten Konzepte und die besten Konzeptionen haben: Wenn das für das Kind nicht jeden Tag aufs Neue in der Interaktionsqualität erfahrbar ist, ist es das Papier nicht wert, auf dem es gedruckt ist.

Pädagogische Qualität zeigt sich daran, inwiefern die Bedürfnisse der Kinder befriedigt und inwiefern ihre Entwicklung und Bildung alters- und entwicklungsangemessen unterstützt werden. Darin liegt das Verständnis von Inklusion. Inklusion kann nur gelingen, wenn Sie auf die Entwicklungsbedürfnisse des Kindes schauen und nicht lediglich sagen: Okay, ein Kind, das in eine bestimmte Einrichtung will, muss dieses oder jenes schon können. – Die Frage muss lauten: Was braucht es, um seine Entwicklung orientiert an seinen Interessen, aber auch an seinen Stärken und Neigungen gut zu begleiten und zu unterstützen?

(Folie: Pädagogische Qualität in Kitas [V])

So wie ich sie definiert habe, setzt pädagogische Qualität in Kitas voraus, dass die physischen und psychischen Grundbedürfnisse der Kinder in den Mittelpunkt gestellt und dass die pädagogische Arbeit und die Interaktion danach ausgerichtet werden. Das klingt zwar ganz banal, das ist es aber nicht, denn wir sehen in vielen Einrichtungen – ich zeige Ihnen gleich die Zahlen –, dass nicht einmal das gewährleistet ist. Wir alle würden selbstverständlich sofort unterschreiben, dass es einen Schutz vor Kälte und Hitze geben muss. Im schönen Land der Bayern beispielsweise wurden viele neue architektonisch tolle Krippen gebaut mit riesigen Fensterfronten nach Süden ohne eine Abdunklungsmöglichkeit. Im Juni erreicht man auf diese Weise mittags problemlos Temperaturen von bis zu 45 °C. Es gibt schöne Außenspielflächen mit allem Möglichen, allerdings ohne Beschattungsmöglichkeit. So was geht gar nicht. Kinder in Krippen oder Kitas brauchen Zwischenmahlzeiten. Kinder, die kein Frühstück bekommen haben, brauchen auch in der Schule Nahrung, weil sich sonst nicht konzentrieren können. Das klingt banal, aber wir haben Einrichtungen in Bayern – dort kenne ich mich gut aus –, in denen um 12:00 Uhr das Essen auf den Tisch kommt. Vorher gibt es gar nichts. Gegessen wird, was auf den Teller kommt.

Auch die psychischen Grundbedürfnisse der Kinder sind sehr wichtig, denn wir müssen die seelischen Grundbedürfnisse nach Bindung und sozialer Eingebundenheit, nach Kompetenzerleben und Autonomie ins Zentrum unserer Arbeit stellen. Das gilt für den U3-Bereich genauso wie für die Sekundarstufe. Dazu gibt es sehr viel Forschung: Wenn das soziale Klima in der Bildungseinrichtung nicht stimmt und die seelischen Grundbedürfnisse nicht erfüllt werden, wird das Lernen nicht so gut funktionieren, wie es funktionieren könnte.

(Folie: Verschiedene Aspekte päd. Qualität)

Pädagogische Qualität ist komplex. Es gibt die Orientierungsqualität; das ist die Einstellung zum Lernen. Es gibt die Strukturqualität, die heute schon mehrfach besprochen worden ist. Es gibt auch die Prozessqualität. Sie ist meines Erachtens der Hebel, an dem wir am ehesten ansetzen können. Dabei geht es – ich würde es so knallhart formulieren – um den Schlüssel von Erzieherin zu Kind, um die Gruppengröße, um die Ausstattung von Räumen und um Materialien. Das ist notwendig, um Prozessqualität zu ermöglichen, aber es ist nicht hinreichend. Wir haben Kindertageseinrichtungen gesehen und wissenschaftlich eingeschätzt, zu denen wir eingeladen worden waren. So gibt es beispielsweise Einrichtungen privatgewerblicher Träger mit sehr hoher Bildungsaspiration, die für die Eltern sehr teuer sind. Sie haben doppelt so viel Personal wie andere Einrichtungen. Die eine Hälfte des Personals ist deutschsprachig, die andere Hälfte englischsprachig. Wir sind zusammen mit einem Filmteam des Bayerischen Rundfunks eingeladen worden. Roter Teppich und Fanfare sind gar kein Ausdruck: Wir waren auf das Herzlichste willkommen. In sieben Stunden haben wir es dort nicht ein einziges Mal erlebt, dass ein Kleinkind von einer Bezugsperson, von einer Fachkraft angelächelt worden ist.

Wir haben schlimmste Kindeswohlgefährdung gesehen, und das vor laufender Kamera. Die Kollegen dort hatten ganz tolle Pläne: das Thema Wasser, wissenschaftliche Kompetenz und Experimente. Die Kinder saßen weinend dabei. Natürlich können Sie ganze Pläne abarbeiten, aber wenn kleine Kinder dabei sitzen und verängstigt und verschreckt nach ihren Müttern weinen, werden Sie die nicht bilden. Von solchen Einrichtungen habe ich mehrere gesehen. Dort hat es nicht an Struktur gemangelt bei doppelt so viel Personal und einer Ausstattung vom Feinsten. Insofern möchte ich zusammenfassen: Strukturqualität ist notwendig, aber nicht hinreichend.

(Folie: Verschiedene Aspekte der pädagogischen Qualität)

Bei der Prozessqualität können wir den Hebel ansetzen. Dabei handelt es sich im engeren Sinne um die Interaktionsqualität zwischen den Fachkräften und den Kindern. An dem, was die Kinder tagtäglich von früh bis spät erleben, erkennt man, wie hoch eigentlich die Qualität in einer Kita ist. An diesem Punkt kann man auch ansetzen. Natürlich braucht man Kompetenzen und Wissen. Das versuchen wir in Bayern jetzt mit einem Projekt, in dem wir genau an diesen Stellen eine Begleitung anbieten. Eine hohe Interaktionsqualität, dass ihre seelischen und körperlichen Grundbedürfnisse befriedigt werden, ist die Voraussetzung dafür, dass sich Kinder gut entwickeln können.

(Folie: Interaktionsqualität im Mittelpunkt)

Ich kenne keine einzige Untersuchung, nach der mehr Interaktionsqualität und mehr Prozessqualität wissenschaftlich reliabel beobachtet mit weniger guter Entwicklung von Kindern einhergehen würden. Es gelingt nicht in allen Untersuchungen, die es dazu gibt, diesen Zusammenhang in dieser positiven Richtung zu untermauern. Aber in den allermeisten internationalen wie deutschen Studien finden wir: Je höher die pädagogische Qualität einer Einrichtung ist, desto positiver ist die kindliche Entwicklung. Das gilt zum Beispiel in Bezug auf die Sprache.

(Folie: Warum ist pädagogische Qualität so wichtig?)

Seit Einführung des hessischen Bildungsplans gibt es die Tradition der Zusammenarbeit und Abstimmung von Kindertageseinrichtungen und Schule. Wir können aus den teilweise gerade eben erst im Jahr 2015 publizierten Studien sehr schön und deutlich zeigen, dass Kinder, die positive Bildungs- und Interaktionserfahrungen in Kindertageseinrichtungen machen, beim Übergang zur Schule und dann auch in der Schule bei Kontrolle der Familienvariablen bessere Schulerfolge erzielen. In der Regel ist die Kindertageseinrichtung der erste öffentlich geförderte bzw. institutionalisierte Bildungsort. Wenn ein Kind dort positive Erfahrungen macht, wird sich das auf seine Arbeitslernbereitschaft und vor allem auf seine Kompetenz, mit den schulischen Herausforderungen umzugehen, auswirken. Das gilt über die Familie, über das, was die Familie mitbringt, hinaus.

(Folie: 3. Welche Qualität finden Kinder in verschiedenen Betreuungssettings vor? (NUBBEK))

(Folie: NUBBEK - Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit)

Ich möchte noch kurz etwas zur NUBBEK-Studie sagen. Zwar war Hessen nicht dabei; das heißt aber nicht, dass die Ergebnisse für Sie nicht aussagekräftig sein könnten.

(Folie: NUBBEK: Regionale Verteilung der teilnehmenden Bundesländer und Jugendamtsbezirke)

Ich möchte noch einmal kurz auf das eingehen, was wir über die Qualität in deutschen Kindertageseinrichtungen wissen.

(Folie: Aktuelle Qualität in Kindertageseinrichtungen [I])

Ich muss dazu sagen, dass die Erhebung vor der Einführung des gesetzlichen Rechtsanspruchs auf einen Kita-Platz für Einjährige stattgefunden hat. Wir sehen vor allen Dingen mittelmäßige Qualität. Natürlich gibt es Mittelmäßige, die eher gut sind, und Mittelmäßige, die eher schlecht sind. Insgesamt sehen wir aber mehr unzureichende Qualität über alle Formen der Kindertagesbetreuung hinweg im Altersbereich vor der Einschulung als sehr gute Qualität.

(Folie: Subskalen KES-RZ, KRIPS-R und TAS)

Ihr Augenmerk möchte ich auf die Kinder lenken, bei denen in einer Einrichtung sowohl Zweijährige als auch Sechsjährige in einer Gruppe organisiert sind. Die größten Probleme bei der Qualität sehen wir bei der Altersmischung. Der klassische Kindergarten wurde gezwungen, sich für die Unterdreijährigen zu öffnen. Dort gibt es aus der Warte der Zweijährigen große Probleme, gute Qualität zu machen. Für Bayern sind die Zahlen noch krasser als für Gesamtdeutschland. Dasselbe gilt für vierjährige Kinder bzw. für Kinder über drei Jahren, bei denen wir die pädagogische Qualität mit der Kindergarten-einschätzungsskala gemessen haben: Bei den altersgemischten Gruppen finden wir in 15 % der Fälle unzureichende pädagogische Qualität vor. Bei den Zweijährigen sind es mehr als 17 %. Das ist nicht gut, denn unzureichende Qualität heißt, dass aufgrund der gegebenen Bedingungen qualitative Mindeststandards im Sinne des Kindeswohls nicht gewährleistet werden können. Sie müssen bedenken, dass Kinder jeden Tag dorthin gehen. Das können wir uns bei der Vulnerabilität in der Entwicklung von Kindern nicht leisten.

(Folie: U3-Bereich: Pädagogische Qualität in den einzelnen Teilbereichen)

Ganz besonders stark fällt der Bereich ab, in dem es um die konkrete Betreuung und Pflege der Kinder geht. Ich habe Ihnen gerade schon ausgeführt: Die Voraussetzung dafür, dass sich ein Kind gut entwickeln kann und sich wohl fühlt, ist, dass seine seelischen und körperlichen Grundbedürfnisse befriedigt werden. Bei Betreuung und Pflege geht es genau darum. Dieser Bereich ist in allen Formen der öffentlich geförderten Kindertagesbetreuung, die wir in der NUBBEK-Studie untersucht haben, aus Sicht der Zweijährigen bzw. der Vierjährigen extrem schlecht. Im Durchschnitt liegt das alles im unzureichenden Bereich. Nicht einmal die körperlichen Grundbedürfnisse der Kinder werden adäquat erfüllt. Das darf nicht sein.

In Bayern könnte man sagen: Ein Guter kommt durch, und um den anderen ist es nicht schade. – Das ist aber nicht so. Unsere Gesellschaft zahlt dafür einen hohen Preis. Soweit ich es überblicken, ist Bildung die beste Investition, die wir gesamtgesellschaftlich machen können, wenn wir unser Land zukunftsfähig machen bzw. erhalten wollen. Das gilt aber auch, wenn wir sozialen Frieden haben wollen.

Welchen Einfluss hat die Betreuungsqualität in der Krippe auf die sprachliche und die sozioemotionale Entwicklung von zweijährigen Kindern? Zeigen sich Unterschiede für Kinder mit Migrationshintergrund? In der NUBBEK-Studie hatte ein Drittel der beobachte-

ten zwei- bzw. vierjährigen Kinder entweder einen türkischen oder einen russischen Migrationshintergrund, das heißt, die Familiensprache war entweder Türkisch oder Russisch. Wir haben uns angeschaut, ob diese Kinder zu Hause bleiben, also keine außerfamiliäre Betreuung erfahren, oder ob diese Kinder in eine Einrichtung mit niedriger, mit mittlerer oder mit hoher Qualität gehen. Wir sehen: Bei den 400 Kindern, die nur zu Hause geblieben sind, unterscheiden sich diejenigen mit russischem oder türkischem Migrationshintergrund nicht in ihrer Entwicklung von den Kindern ohne Migrationshintergrund. Einen signifikanten Unterschied macht aber Folgendes: Für die sozioemotionale Entwicklung eines zweijährigen Kindes ist es besser, wenn es zu Hause bei der Mutter bleibt, als wenn es eine schlechte oder eine mittelgute Krippe besucht, von denen wir sehr viele haben. Damit das Kind mit Blick auf seine sozioemotionale Entwicklung von der außerfamiliären Betreuung profitiert, muss gewährleistet werden, dass die Krippe, die dieses Kind besucht, eine sehr gute Qualität hat. Sie können sich daran erinnern, wie wenige es davon gibt.

Betrachten wir nun den Wortschatz in der Zweitsprache dieser Kinder. Wir haben diese Kinder auch in der Sprachentwicklung in der Familiensprache geprüft. Es ist allgemein erwünscht, dass gerade die Familien, die zu Hause nicht Deutsch sprechen, ihre Kinder möglichst früh in öffentlich geförderte Kindertageseinrichtungen geben, damit die Kinder beim Erwerb der Zweitsprache gute Chancen haben. Wenn Zweijährige zu Hause eine andere Sprache sprechen, ist klar, dass sie im Deutschen deutlich weniger weit entwickelt sind als die deutschsprachigen Kinder. Bei diesen Kindern ist es aber so: Ein Kind mit türkischer oder russischer Familiensprache hat im Vergleich zur Betreuung allein zu Hause keinen Gewinn dadurch, dass es eine Kita von niedriger oder mittlerer Qualität besucht. Wenn wir wollen, dass dieses Kind beim Erwerb der deutschen Sprache durch den Besuch einer Kita Fortschritte macht, müssen wir sicherstellen, dass diese Kita von exzellenter Qualität ist. Dieser Punkt ist signifikant unterschiedlich.

In der NUBBEK-Studie haben wir nur für die zweijährigen Kinder mit Migrationshintergrund einen dramatischen Einfluss der Qualität der Kita auf die Entwicklung des Kindes feststellen können, und zwar bei Kontrolle der Elternvariablen. Wir haben diese Familien alle besucht. Wir haben das Anregungsniveau, das Bildungsniveau, den sozioökonomischen Status, die Beziehungsqualitäten und alles andere herausgerechnet. Unabhängig von dem, was das Kind zu Hause grob gesagt an Bildungsqualität hat, spielt die Qualität der Kita und insbesondere die Qualität der Beziehung der Erzieherin zum Kind eine Rolle. Das gilt nicht für die Kinder ohne Migrationshintergrund, aber sehr wohl für die Kinder mit Migrationshintergrund.

(Folie: Das Berliner Modell zur Qualitätsentwicklung [1])

Man kann etwas tun, und es wird schon etwas getan. Sie hatten eine sehr fundierte Frage gestellt, finde ich: Gibt es Bundesländer, in denen die pädagogische Qualität laufend überprüft wird? Wenn wir wollen, dass Kindertageseinrichtungen Bildung, Erziehung und Betreuung bieten, sind eine wissenschaftlich fundierte, systematische und kontinuierliche Qualitätsmessung und Qualitätsentwicklung unabdingbar. Alle Industriestandorte, die uns zum Exportweltmeister machen, jeder mittelständische Betrieb hat so etwas. Jeder Betrieb, der es sich leistet, keine Qualitätssicherung zu betreiben, geht früher oder später unter. Im Bildungsbereich sind wir bei der Qualitätsentwicklung nicht so affin. Das ist aber der Bereich, in dem wir sie am dringendsten brauchen. Ein gutes Beispiel für nachhaltige Qualitätsüberprüfung und fortlaufende interne wie auch externe Evaluation gibt es schon seit einigen Jahren in Berlin. Sie können vielleicht keinen Flughafen bauen, aber das haben sie gut angepackt.

(Folie: Das Berliner Modell zur Qualitätsentwicklung [II])

Kontinuierliche Evaluation und Weiterentwicklung von Qualität in Kindertageseinrichtungen ist möglich, wenn sich wie in Berlin Verantwortliche aus Politik, Wissenschaft und Praxis auf ein koordiniertes und standardisiertes Vorgehen verständigen und dafür die notwendigen Ressourcen bereitstellen. Das gilt sowohl für die Durchführung der internen und externen Evaluation als auch für die laufende Koordination und wissenschaftliche Begleitung des Prozesses. Das funktioniert dort seit einigen Jahren wirklich gut. Ich bin sehr begeistert davon, wie sie es gemeinsam mit dem dortigen Institut an der Universität machen. Sie machen es hervorragend und haben es geschafft, die Praxis mitzunehmen.

(Folie: Das Berliner Modell zur Qualitätsentwicklung [III])

Berlin hat zwar nur 1.000 Kindertageseinrichtungen. Das ist relativ wenig. In Bayern beispielsweise haben wir 9.000 Kindertageseinrichtungen; ich weiß nicht, wie viele Sie haben. Berlin hat aber fast 1.000 verschiedene Träger, die man ins Boot holen musste. Wesentlich mehr sind das in anderen Bundesländern auch nicht.

Ich möchte noch einmal auf die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern zurückkommen. Wir haben gesehen, dass Eltern am wichtigsten sind. Wir müssen die verschiedenen Bedingungen der Eltern und Familien im Blick haben. Es hat sich zwar global für alle etwas verändert, aber diejenigen, die in unserem Fokus stehen, denen wir besonders viele Ressourcen geben müssen, sind diejenigen, bei denen die Ressourcen aus vielen Gründen fehlen. Genau diejenigen haben sie in ihrer Enquetekommission in den Mittelpunkt gestellt. Es geht also um Eltern und Kinder, die in mehrfach belasteten Lebenslagen sind. Von ihnen gibt es je nach Kommune und Bezirk unterschiedlich viele.

Für sie müssen wir etwas machen. Grundsätzlich geht es darum, die Eltern, die es schon gut machen, zu unterstützen und zu stärken. Es geht nicht darum, von ihnen zu behaupten, sie seien Helikoptereltern, sie würden ihre Kinder verwöhnen oder sonst etwas falsch machen. Es geht nicht um Elternschelte bei den Eltern, die es gut machen, sondern es geht darum, das aktiv zu erhalten. Es geht darum, die aktiven Eltern wirklich zu unterstützen. Zu den Erziehungsberatungsstellen gehen gerade die Eltern, die informiert und aktiv sind. Daher wissen wir, dass auch gut gebildete Eltern vor vielen Fragen stehen und oft auch Sorgen und Nöte haben. Wir müssen sie ernst nehmen und diesen Eltern die Informationen adäquat und passgenau geben. Genau das leisten die Erziehungsberatungsstellen seit Jahren.

Es geht aber auch darum, dass die Kommune und das Land in Bildungs- und Beratungsstrukturen auch für diese aktiven und ressourcenreichen Eltern investieren. Man kann also nicht Erziehungsberatungsstellen schließen, weil sowieso nur diejenigen Eltern dorthin gehen, die reich und klug sind, um nur noch in den Stadtteilen zu investieren, in denen es brennt. Das ist nicht gut. Wir müssen die Eltern, die eine sehr große Herstellungsleistung in der Familie erbringen, dort stärken, wo sie es brauchen. Oft reicht bei diesen Eltern eine kurzfristige und punktgenaue Beratung, damit sie eine Lösung finden.

Es geht darum, entwicklungsfähige und bedürftige Eltern und Familienkompetenzen zu stärken, möglichst früh einzusetzen und niedrigschwellige Angebotsstrukturen auf kommunaler Ebene einzurichten. Ich glaube, dass wir in jedem Bundesland hier sehr große Divergenzen haben. In den Stadtstaaten ist es möglicherweise anders. Wir brauchen auch eine Vernetzung der Angebote, damit Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern da-

von profitieren können, und zwar auch schon, bevor die Notwendigkeit einer außerfamiliären Betreuung aus welchen Gründen auch immer gegeben ist.

(Folie: 6. Entwicklung von Kindergärten zu sozialraumorientierten Familienzentren)

Ich komme zum Ende und damit zur Zukunft der Kindertageseinrichtungen: der Entwicklung von klassischen Kindergärten zu sozialraumorientierten Familienzentren.

(Folie: KinderTagesZentren = Familienzentren)

Dafür gibt es viele Beispiele. Ein Familienzentrum muss sich nicht unter einem physischen Dach befinden, aber es muss kommunal- oder quartierspezifisch all diese Dinge koordinieren: von der Tagespflege über die Einbindung des Ehrenamts, die Angebotsstruktur, die Qualifikation von Eltern, die Teilhabechancen von Eltern mit geringen Ressourcen bis hin zur Abstimmung mit dem Jugendamt, den Sozialdiensten, der Kooperation mit Schulen und der Sprachförderung. Meines Erachtens muss die Reise dorthin gehen. Sie müssen nicht in jedem Quartier mehrere solcher Zentren haben, aber ich denke, in großen Städten brauchen wir solche Zentren quartiersgebunden. Auch in den Gemeinden brauchen wir solche Zentren. Dabei handelt es sich um eine Zukunftsperspektive. Wir müssen sie nicht sofort bauen, aber die Angebote, die es bereits gibt, die vielfältig und mannigfaltig sind, sammeln und bündeln, um sie transparent, sichtbar und zugänglich zu machen. Wir müssen die Anforderungen des Sozialraums in den Mittelpunkt stellen. Ein sehr schönes Beispiel eines Familienzentrums, das aktiv Eltern stärkt, ist das KITZ in München.

(Folie: 7. Bildungskompetenz der Eltern stärken: Beispiel PAT)

Sie haben heute mehrfach danach gefragt, wie wir die Bildungskompetenz der Eltern stärken können, die es dringend nötig haben. Meines Wissens gibt es ein wissenschaftlich fundiertes Programm, von dem ich weiß, dass es tatsächlich nachweislich funktioniert, nämlich „Parents as Teachers“, mit Eltern lernen.

(Folie: PAT - Mit Eltern lernen [I])

Es sieht ein Hausbesuchsprogramm durch Fachkräfte vor. Es beginnt früh, nämlich mit der Schwangerschaft. Das ist die Voraussetzung, weil es eine vertrauensvolle Beziehung zwischen der Elternbegleiterin und der Familie schafft. Es verbessert nachweislich die Bildungschancen.

(Folie: PAT - Mit Eltern lernen [II])

Dieses Programm hat eine lange Forschungstradition. Es ist ein gut evaluiertes Hausbesuchsprogramm, das dazu führt, dass sich Eltern untereinander vernetzen. Ich weiß aus Nürnberg und München, dass es am besten funktioniert, wenn es die Fachkräfte von einem Familienbildungszentrum aus anwenden und regelmäßig Familien besuchen. Wenn dann die Kinder dieser Familien in diese Einrichtungen kommen, haben die Kinder, die an diesem Programm teilnehmen konnten, und die Familien deutlich bessere Erfolgchancen in der Schule. Das wirkt sich massiv vor allem auf die Sprachentwicklungskompetenz der Kinder aus, aber auch auf ihre Fähigkeit, Angebote von Bildungseinrichtungen anzunehmen. Der deutlichste Erfolg, den wir wissenschaftlich begleitet sehen konnten, war bei Familien mit Migrationshintergrund. – Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.

(Beifall)

Vorsitzender: Vielen Dank. – Frau Wiesmann.

Abg. **Bettina Wiesmann:** Vielen herzlichen Dank für diesen reichhaltigen Vortrag. Ich bin mir nicht sicher, dass ich jetzt die Fragen stelle, die mir am wichtigsten sind. Es sind aber diejenigen Fragen, die ich mir überlegt habe. Vielleicht haben wir noch die Chance, weitere Fragen zu stellen.

Bei der NUBBEK-Studie hatten Sie verschiedenste Ergebnisse beleuchtet. Vielleicht habe ich an einer Stelle nicht genau genug zugehört: Sie haben den Befund genannt, dass die altersgemischten Gruppen Schwächen aufwiesen. Könnten Sie noch einmal kurz Ihre Vermutungen nennen, woran das liegt?

Mich hat überrascht, dass die NUBBEK-Studie große Defizite bei Betreuung und Pflege aufgezeigt hat, andererseits aber gute Ergebnisse bei der Interaktionsqualität. Könnte man daraus schließen, dass das Problem leicht behebbar ist? Ich stelle es mir nämlich schwieriger vor, Menschen eine höhere Interaktionsqualität beizubringen als Basics bei der Betreuung und der Pflege. Wie sehen Sie das?

Ich habe nicht so viel zum Thema Qualifikation der Fachkräfte gehört. In unserem Fragenkatalog gibt es ein paar Fragen, die in diese Richtung zielen. Ist die formale Qualifikation gar nicht so wichtig? Wie schätzen Sie das in Deutschland und insbesondere in Hessen ein? Müssen wir hier mit etwas Besonderem ansetzen oder nicht? Dazu haben Sie bestimmt eine Auffassung.

Abg. **Petra Müller-Klepper:** Meine Frage betrifft auch das Thema altersübergreifende Gruppen, denn ich finde das Ergebnis sehr bemerkenswert. Die Politik könnte steuernd eingreifen, indem wir Förderungen entsprechend ausrichten. Im Moment fördern wir beispielsweise U3-Plätze in solchen Gruppen. Mir geht es auch um die Ursachen. Hängt es von der Qualifikation, von der Kompetenz des Betreuungspersonals ab? Hängt es eventuell auch von der Zahl der U3-Kinder in einer solchen Gruppe ab? Oder bestehen per se so unterschiedliche Betreuungsbedürfnisse in den unterschiedlichen Altersgruppen, dass eine Trennung erforderlich ist, um ein Optimum an Betreuung und damit an frühkindlicher Bildung zu erzielen?

Abg. **Gerhard Merz:** Diese Frage beschäftigt mich auch. Ich könnte ein paar persönliche Erfahrungen beisteuern, was das angeht. Sie haben auch mit dem anderen Befund zu tun, dass die Ergebnisse nämlich am schlechtesten waren im Bereich der Betreuung und Pflege. Ich würde die Vermutung wagen, dass das etwas mit dem Betreuungsschlüssel zu tun hat, weil das der betreuungsintensivste Bereich ist; das legt schon der Begriff nahe. Wo am stärksten auf das einzelne Kind eingegangen werden muss, kann eine Erzieherin oder ein Erzieher bzw. eine Betreuerin oder ein Betreuer beispielsweise immer nur ein Kind wickeln. Geht es also doch um die Zahl der U3-Kinder in solchen Einrichtungen? Ich bitte Sie, diesen Zusammenhang noch einmal etwas stärker auszuführen.

Die inakzeptabel große Zahl an Einrichtungen mit schlechter Qualität und die beklagenswert hohe Zahl an Einrichtungen mit bestenfalls mittelmäßiger Qualität weist auf

einen massiven Qualifizierungsbedarf hin. Dabei geht es zunächst einmal um die Fort- und Weiterbildung, weil wir mit dem vorhandenen Personal klarkommen müssen, wenn das alles richtig ist, was hier schon zur Prozessqualität gesagt worden ist. Was wäre der Ansatz? Wer ist der Akteur? Welche Akteure müsste es auf Länderebene geben, um solche Bedarfe tatsächlich abzuarbeiten?

Zur zukünftigen Qualifikation von Personal. Ich hatte Herrn Kalicki so verstanden, dass wir eine unterdurchschnittliche Zahl an akademisch qualifiziertem Personal haben, die so nicht bleiben kann. Teilen Sie diese Einschätzung?

Frau **Prof. Dr. Becker-Stoll**: Vielen Dank für Ihre sehr wichtigen Fragen. Ein Fragenkomplex dreht sich um die Problematik der Qualität in den altersgemischten Einrichtungen, die wir beobachtet haben. Sie haben mit Ihren Fragen schon einige Antwortpfade angedeutet. Dabei spielt mehreres zusammen.

Zum einen geht es darum, dass wir es bei den Kindern in dieser Altersspanne mit sehr unterschiedlichen Entwicklungsbedarfen und Grundbedürfnissen zu tun haben. Warum finden wir einen so hohen Anteil an unzureichender Qualität? Das betrifft vor allen Dingen die Zweijährigen, aber auch die Vierjährigen. Wir haben tatsächlich den klassischen Kindergarten, der sich für die Unterdreijährigen öffnen musste. Das dortige Personal ist vielleicht schon seit Jahrzehnten vorhanden. Erst jetzt kommen in der Ausbildung zur staatlich geprüften Erzieherin bzw. zum staatlich geprüften Erzieher entwicklungspsychologische Inhalte der Entwicklung und der Bedürfnisse von Kindern in den ersten drei Jahren vor. Wir haben den Anspruch, dass die Kinder nicht nur verwahrt werden, weil die Mutter so arm ist, dass sie arbeiten gehen muss. Wir wollen, dass das eine Bildungseinrichtung ist. Ich habe versucht, Ihnen zu erklären, wie anspruchsvoll das ist. Es fehlt also an Wissen, aber auch an Fertigkeiten, das vorhandene Wissen umzusetzen. In diesem Berufsfeld brauchen wir sehr stark die sozialen Kompetenzen und die Fähigkeit zum Lernen bei den Fachkräften. Es geht um die Fähigkeit, das eigene Tun zu reflektieren.

Damit sind wir schon bei der Qualifikation und den Qualifikationsvoraussetzungen. Der klassische Kindergarten hat sich für die Kinder unter drei Jahren geöffnet, ohne dass dafür auch die Strukturen geschaffen worden sind. Das betrifft häufig auch die Ausstattung, die für Kinder in diesem Alter gar nicht gegeben ist. Das gilt aber auch für die Kompetenz. Jede Form von gutem Umgang mit Diversität ist auch im Rahmen außerfamiliärer Kinderbetreuung möglich, aber sie erzeugt einen immensen Zusatzaufwand. Sie braucht sehr viele Ressourcen. Es gibt sogar Kindertageseinrichtungen, die Kinder von null bis 14 Jahren in einer Gruppe haben und das gut organisieren. Das ist aber mindestens so anspruchsvoll, wie wenn Sie schwerstbehinderte Kinder mit normal entwickelten Kindern in einer Gruppe haben. Sie können das machen, aber Sie brauchen ein multiprofessionelles Team. Sie brauchen hervorragende Ressourcen. Sie brauchen Leute, die diese Arbeit koordinieren und managen. Sie brauchen Leitungs- und Führungspersonen, die ein unglaubliches Expertenwissen und eine unglaubliche personale Kompetenz haben müssen.

In der Praxis gibt es erstaunliche Beispiele, wo das wunderbar funktioniert, bei denen wir uns als Experten und Wissenschaftler die Augen reiben. In Bayern haben wir Filme gedreht, die Sie auf unserer Internetseite abrufen können; sie finden sie unter dem Titel „Qualität sichtbar machen“. Der Experte staunt. Wir haben eine Praxis gesehen, die so gut ist, wie wir sie nie beschrieben haben. Aber die Voraussetzungen dafür, so etwas leisten zu können und dieses Niveau auch zu halten, sind mannigfach. Es ist nämlich

genauso schwierig, ein gutes Qualitätsniveau zu halten, wie von einem mittelmäßigen zu einem besseren Niveau zu kommen.

Damit sind wir bei der Qualifikation. Unter den gegebenen Rahmenbedingungen und dem Qualifikations- und Kompetenzniveau der Beteiligten und ihrer zeitlichen, personellen und räumlichen Ausstattung ist es sehr schwierig. In Bayern sehen wir beispielsweise überhaupt keine gute Qualität, während wir in den reinen Krippen und Kindergärten in Bayern keine unzureichende Qualität sehen.

Zur Qualifikation der Fachkräfte. Herr Merz, Sie haben angesprochen, warum Betreuung und Pflege so abfallen. Das liegt daran, weil es dabei um Dinge geht, die bislang nicht im Fokus der pädagogischen Arbeit standen. Wir haben schon die entsprechenden Konzepte dafür. Es gibt durchaus Ausbildungsstätten, wenn auch nur sehr wenige, und natürlich auch Fortbildungsmaßnahmen, bei denen das im Fokus steht, nämlich die sogenannte beziehungsvolle Pflege. Die Wickelsituation ist eine der ganz wenigen dyadischen Situationen. Es geht um eine liebevolle, wertschätzende Interaktionserfahrung, an der man das Kind teilhaben lässt. Das ist eine ganz seltene Gelegenheit zum Dialog. Das muss aber gelernt sein. Als ich mein erstes Kind bekommen hatte – meine Tochter war ein Schreikind –, hat mir meine Mutter gesagt: Du musst immer alles mit dem Kind besprechen, was du machst. – Ich stand nachts da, konnte vor Erschöpfung kaum noch stehen und hab mir gedacht: Du musst mit dem Kind reden. – Irgendwie habe ich es hinbekommen; sie macht sich. Aber das schafft man nur, wenn man es weiß.

In Bayern haben die Bürgermeister gesagt: Klar, wir bauen aus. Wir bekommen schließlich Geld dafür. – Einige Bürgermeister wollten ihre Erzieherinnen unterstützen und haben ihnen eine Putzkolonne zugeteilt, die mittags kam, um die Kinder zu wickeln. Dabei handelt es sich nicht um üble Nachrede; ich habe das wortwörtlich so gehört. Diese Bürgermeister haben es gut gemeint. Wenn Sie aber die Qualität vom Kind und seinen Bedürfnissen ableiten, kommen wir so nicht weiter. Das war nur ein kleines Beispiel. Es reicht nicht zu sagen: Du arbeitest nach Montessori, also machst du gute Arbeit.

Wenn wir wollen, dass Kindertageseinrichtungen dazu beitragen, soziale Divergenzen und andere Unterschiede in der Gesellschaft – das meint vor allen Dingen Bildungsressourcen; eigentlich geht es um Divergenzen in den Chancen – zu kompensieren, zeigt bereits der kleine Ausschnitt der NUBBEK-Daten: Wenn wir wollen, dass türkischsprachige Kinder als Zweijährige beim Erwerb des Deutschen vom Besuch der Krippe profitieren sollen, brauchen wir eine sehr gute Krippe. Davon gibt es nicht viele. Dabei handelt es sich wirklich um eine Mammutaufgabe. Bisher hat das noch keiner richtig versucht. Aber der Kindergarten und die Krippe, die sollen das jetzt einfach machen. Zwar hat sich schon vieles verändert; aber diese Aufgabe ist quartiersbezogen und hängt von den Herausforderungen eines bestimmten Standortes ab. Es geht um die Koordination mit allen anderen am Sozialwesen beteiligten Akteuren. Gemeinsam ist das schon zu machen. Aber dann können wir wie zum Beispiel in Bayern nicht weiterhin sagen: Wir haben auf eine Gruppe von Kindern eine Erzieherin bzw. eine Kinderpflegerin, brauchen aber für einen Kindergarten von zwei bis drei Gruppen keine Leitung. – Wir brauchen ein multidisziplinäres Team von Leuten, die Verwaltungsarbeit übernehmen. In den Schulen ist es selbstverständlich, dass wir zumindest eine halbe Stelle für eine Sekretärin haben. Im Grunde genommen brauchen wir in solchen Familienzentren eigentlich einen Geschäftsführer und eine pädagogische/psychologische Leitung. Wir können diese Aufgabe diesem Bereich zuordnen, aber dann müssen wir ihn entsprechend ausstatten.

In Hessen gibt es sicherlich genauso wie in anderen Bundesländern sehr schöne Beispiele dafür, dass Kommunen es schaffen, dass Jugendhilfe, Bildung und Gesundheit zu-

sammenarbeiten und sich abstimmen. Ich kenne ein paar Gemeinden, die das ganz hervorragend machen. In Nordrhein-Westfalen gibt es zum Beispiel Dormagen. Ich wiederhole noch einmal: Wir brauchen eine Ausstattung mit multiprofessionellen Teams, zu denen Sozialpädagogen, Heilpädagogen, Fachdienste usw. gehören. Dann funktioniert das auch. Das darf aber nicht nach dem Gießkannenprinzip erfolgen.

Vorsitzender: Wir nähern uns dem Ende der Stunde, haben aber noch Wortmeldungen. Ich möchte um kurze Fragen mit möglichst kurzen Antworten bitten, damit wir mit dem Zeitrahmen hinkommen.

Herr **Prof. Dr. Radtke:** Ich habe nur eine kleine Seitenfrage. Ich habe sehr interessiert Ihre Einschätzung der Qualität unserer Kindertageseinrichtungen gehört. Sie haben ein fulminantes und heftiges Plädoyer für die Qualitätsmessung bzw. Qualitätsüberprüfung, für Evaluation gehalten. Ich hatte vorhin nach dem Kompetenzansinnen an das Personal gefragt. Jetzt kommt gewissermaßen ein Ansinnen an die Organisation, dass sie nämlich eine Art Sekundärapparat aufbauen soll, der der Steuerung des Systems bzw. dem Qualitätsmanagement dient. Wir haben eben schon über Leitung und Geschäftsführung geredet. Um den eigentlichen pädagogischen Kern herum entsteht sozusagen ein Sekundärapparat, der bei der Diagnose anfangen muss: über die ständige Beobachtung und das Monitoring bis hin zur Evaluation und der Qualitätsmessung. Was sinnen wir an dieser Stelle diesem Bereich an? Gibt es einen Überblick darüber, was das kostet? Ich frage gar nicht nach den Kosten des Staatsinstituts, sondern danach, was an Kosten einzurechnen ist, um diese Art des zusätzlichen Qualitätsmanagements zu betreiben.

Abg. **Barbara Cárdenas:** Sie haben in mehreren Folien die Kategorie „hohe Betreuungsqualität“ gehabt. Ich wüsste gerne, wie das operationalisiert ist. Was heißt das konkret? Was muss ich mir darunter vorstellen? Wenn sich das auf U3 bezieht: Sind die Tagesmütter darin genauso enthalten wie die Kitas, die natürlich eine ganz andere formale Ausbildung und ganz andere Qualifikationsanforderungen haben? Ganz konkret gefragt: Welche Kriterien gibt es für eine hohe Betreuungsqualität?

Herr **Kraus:** Gestatten Sie bitte, dass ich kurz den Blick auf das Ende der Kindergartenzeit richte. Diese Frage kommt nicht im Katalog vor. Das Einschulungsalter steht in den letzten 20 Jahren in Deutschland immer wieder in der Diskussion. Was sagt die Frühpädagogik dazu?

Seit die Stichtage vom 31. Juli auf den 31. Oktober oder gegebenenfalls auf den 31. Dezember verlagert worden sind, gibt es immer mehr Anträge auf Rückstellungen, also auf die verzögerte Einschulung. Was sagt die Frühpädagogik dazu?

Frau **Prof. Dr. Becker-Stoll:** Ich beginne mit der letzten Frage. Gerade in Hessen gibt es sehr schöne Beispiele für die Zusammenarbeit von Kita und Grundschule. Dabei geht es nicht um das Alter des Kindes, sondern um eine entwicklungsangemessene Entscheidung aus Sicht der Eltern und der Betreuungspersonen in der Kita, die das Kind kennen gelernt haben. Das sind die besten Entscheidungen. Manchmal kommt auch die Lehrerin ein Jahr lang in die Kita. Sie weiß dann genau und kann mit den Eltern gut bespre-

chen, welches Kind am meisten vom Übergang in die Schule profitiert – egal, ob das Kind fünf oder sieben Jahre alt ist.

Zur Frage, was gute Qualität heißt. Ich würde Sie bitten, sich gerne im Anschluss an die Sitzung noch einmal an mich zu wenden. Ich kann hier nur sagen: Wir haben verschiedene Messverfahren für verschiedene Verfahren der außerfamiliären Betreuung verwendet. So gibt es die Tagespflegeskala, die Krippenskala und die Kindergarteneinschätzska. In der NUBBEK-Untersuchung haben wir nach den Kindern geschaut, das heißt: Wenn unsere Zielkinder in einer altersgemischten Einrichtung waren, hat eine Wissenschaftlerin mit der Krippenskala und eine andere mit der Kindergarteneinschätzska gemessen, damit wir beide Aspekte dieser altersgemischten Einrichtung aus der Perspektive des Kindes erfassen können, denn so wollen wir ja Qualität definieren.

Was kostet es, wenn wir Kitas zu Familienzentren machen? Ich würde anders ansetzen. In Bayern versuchen wir durch das Projekt der Qualitätsbegleitungen, bei dem es sich um ein freiwilliges Angebot handelt, in die Kitas zu gehen, In-House-Schulungen von ganzen Kitas zu machen und sie in zwei Entwicklungen gleichzeitig zu unterstützen. Einmal geht es darum, überhaupt die Qualität im Sinne der Interaktions- und Prozessqualität festzustellen. Zum anderen geht es darum, sie darin zu begleiten, sie zu sichern und weiterzuentwickeln. Meist hilft es zu schauen: Wo sind die Ressourcen, die sie haben, und wie nutzen sie sie? Es gibt Kindertageseinrichtungen in Bayern, in denen Erzieherinnen mit einer Vollzeitstelle pro Woche sieben Stunden für Vor- und Nachbereitungszeit haben. Es gibt auch Einrichtungen, die diese Zeit haben, in denen aber nichts beobachtet und dokumentiert wird und in denen auch keine Elterngespräche stattfinden.

Es geht also um die Frage: Wie nutze ich die Ressourcen, die ich habe? Es gibt eine klare Grenze, wie wir in München sehen: Wenn Sie Personalnotstand haben, können Sie nicht einmal mehr die Qualität halten, die Sie mal gehabt haben. Es gibt absolute Grenzen struktureller Gegebenheiten, an denen man sagen muss: Da geht gar nichts mehr. – Aber bei normaler personeller Ausstattung ohne Fehlstände hilft es manchmal schon, sich einfach die Zeit zu nehmen, eine Leitung und ihr Team darin zu begleiten zu definieren: Wo stehen wir? Wo wollen wir hin? Welche Möglichkeiten haben wir, etwas zu verändern? Das gilt im Fokus der Interaktionsqualität der Erzieherin zum Kind sowie der Bedürfnisse der Kinder. An diesem Hebel setzen wir an, weil wir in diesem diversen Feld momentan keinen anderen sehen.

Vorsitzender: Im Namen des Ausschusses bedanke ich mich ganz herzlich bei Ihnen.

(Beifall)

Wir haben uns nach drei Vortragenden eine Pause verdient. Wir setzen pünktlich um 12:30 Uhr fort.

(Kurze Sitzungsunterbrechung)

Vorsitzender: Wir begrüßen ganz herzlich Frau Prof. Dr. Christiane Thompson, herzlich willkommen! Die nächsten 30 Minuten sind für Sie reserviert. Wir sind gespannt auf Ihren Vortrag.

Frau **Prof. Dr. Thompson**: Vielen Dank. – Sehr geehrter Herr Vorsitzender! Sehr geehrte Abgeordnete! Verehrte Damen und Herren! Ich darf zunächst für die Einladung zu dieser Anhörung und dafür danken, einen Beitrag zu Ihrer Arbeit im Rahmen von frühkindlicher Erziehung und Sozialisation zu leisten.

Ich stelle mich kurz vor. Mein Name ist Christiane Thompson. Ich bin seit letztem April Professorin für Theorie und Geschichte der Erziehung und Bildung an der Universität Frankfurt. Ich befasse mich sehr zentral mit Prozessen der Autorisierung, also mit Vorgängen, wie man sich selbst legitimiert. Diese Frage ist sowohl im Rahmen des Politischen, wie Sie wissen, sehr wichtig, als auch im Rahmen des Pädagogischen: Wie legitimieren sich eigentlich ein pädagogisches Subjekt und die pädagogische Arbeit? Von dieser Warte aus werde ich meine Stellungnahme zu dem thematischen Bereich abgeben.

(Folie: Gliederung)

Ich sage ganz kurz etwas zu Gliederung. Ich rufe kurz die Fragen, die sich mir stellen, auf und markiere den Bereich, auf den ich im Folgenden Bezug nehme. Ich kann auf ihn Bezug nehmen und mich aufgrund der Ausführungen der Vorrednerinnen und Vorredner, die wir heute schon gehört haben, begrenzen. Ich sage dann etwas zur derzeitigen Lage und zur Situation in der Frühpädagogik. Ich stelle Ihnen danach einige Thesen zum Wandel der Anforderungsprofile von Erzieherinnen und Erziehern vor. Ich benutze bei meinen Ausführungen geschlechtergerecht beide Worte: Erzieherinnen und Erzieher. Ich weise aber darauf hin, dass wir von einer Gruppe sprechen, die zu weit über 95 % weiblich ist. Daran schließt sich ein kurzes Fazit an.

(Folie: Fragestellungen der Enquetekommission zur frühkindlichen Bildung und Sozialisation)

Sie beschäftigen sich in dieser Enquetekommission im Rahmen von frühkindlicher Bildung, Erziehung und Sozialisation mit den institutionellen Rahmungen, mit dem derzeitigen aktuellen Angebot, mit der Qualifikation der betreuenden und erziehenden Personen, mit Fördermaßnahmen und insbesondere mit den Anforderungen und neuen Herausforderungen.

Die drei Fragen habe ich mir noch einmal notiert:

„21. Wie gehen Erzieherinnen und Erzieher mit den neuen Herausforderungen um, die sich aus der Transformation ihres Arbeitsfeldes ergeben?“

22. Wie reagieren sie auf die Erwartungen, die im Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan formuliert sind?

23. Welche Anforderungsprofile an die pädagogische Professionalität der Erzieherinnen und Erzieher lassen sich erkennen?“

(Folie: Ausgangslage: Die Situation in der Frühpädagogik)

Darauf möchte ich im Folgenden ein Stück weit eingehen. Das tue ich, indem ich zunächst etwas über die Situation in der Frühpädagogik sage. Wir haben seit gut 15 Jahren eine erhebliche bildungspolitische Aufwertung und gesteigerte Aufmerksamkeit bei der Frühpädagogik, die mit umfassenden Transformationen, politischen Maßnahmen, praktischen Veränderungen, aber auch wissenschaftlichen Entwicklungen

zusammengehen. Man kann tatsächlich sagen, dass das nicht nur eine Entwicklung in Deutschland ist, sondern das sehen wir international. Frühe Bildung bzw. Frühpädagogik ist ein Global Social Concern.

Interessant ist, dass das in weiten Teilen parteipolitisch übergreifend verfolgt wird und dass sich daran eine ganze Reihe von gesellschaftspolitischen Hoffnungen knüpfen: von der individuellen Förderung und Chancengleichheit bis hin zu einer Anpassung an die hochtechnisierte Wissensgesellschaft. Alle diese Hoffnungen und Versprechungen binden sich an diese Veränderungen in der Frühpädagogik. Das hat, glaube ich, insbesondere einen Zusammenhang mit der Nach-Pisa-Atmosphäre. Diese hohe Mobilisierung hat sicherlich auch etwas damit zu tun.

Wir sehen in diesem Veränderungsszenario – das ist etwas anderes als bei vielen anderen Reformentwicklungen –, dass es von Anfang an eine sehr starke Vernetzung von Wissenschaft, Politik und Praxis gegeben hat. Das kann man sehr schön an den Bildungsplänen der Länder nachvollziehen. Das ist auch für den Hessischen Bildungsplan so zu konstatieren. Dazu haben wir heute auch schon von zentralen Akteuren in diesem Zusammenhang etwas gehört.

Was ich im Folgenden sagen werde, hat vor allen Dingen damit zu tun, dass man in dieser Vernetzung auf der einen Seite sehr hohe Chancen sehen kann, zum Beispiel der Beteiligung unterschiedlicher Akteure – Stichwort: demokratische Beteiligung. Das sind die Hoffnungen. Auf der anderen Seite sieht man aber auch große Risiken, da teilweise wissenschaftliche und praktische Entwicklungen sowie politische Entscheidungsfindung parallel Hand in Hand gehen und da uns teilweise nicht die Erkenntnisse zur Verfügung stehen, die wir bräuchten, um Umsetzungen in einer bestimmten Weise anzugehen.

(Folie: Ausgangslage: Die Situation in der Frühpädagogik [III])

Ich richte jetzt den Blick auf die sich verändernden Herausforderungen an Erzieherinnen und Erzieher. Ich habe hier ein kleines Bildchen gemacht, das wir im Zuge unserer Forschung um die Veränderung der pädagogischen Aufgabenstellung von Erzieherinnen erstellt haben. Sie können hier sehen, dass die Position der Fachkraft in ihrem Handlungsfeld von verschiedenen Seiten aus infrage gestellt und mobilisiert wird. Da gibt es so etwas wie ein neues Kindheitsbild, Professionalisierungsprozesse und eine große Qualitätsdebatte.

(Folie: Thesen zum Wandel der Anforderungsprofile von Erzieherinnen/Erziehern - These 1)

Aus diesen umfassenden Neuausrichtungen pädagogischen Handelns resultieren auch eine Verunsicherung und Probleme, auf die ich im Folgenden im Rahmen von vier Thesen ein Stück eingehen will. Ich versuche, das ein bisschen zu konkretisieren, indem ich auch Befunde aus unserem aktuellen DFG-Projekt aufgreife und versuche, es Ihnen so ein bisschen anschaulich zu machen.

Meine erste These zielt darauf, dass sich die Ausweitungen der Anforderungen an die Fachkräfte im Horizont eines Qualitätsdiskurses vollziehen, der auch eine problematische Seite hat. Dazu haben wir heute auch schon einiges gehört. Wir haben versucht, hier bildlich darzustellen, dass natürlich der pädagogische Prozess in der Kita in das Zentrum rücken muss, um so etwas wie Qualität der pädagogischen Arbeit zu bestimmen. Die Folge von dieser Ausrichtung ist aber, dass das Drumherum in einer Randposition oder nur als „Rahmenbedingung“ artikuliert wird, die letztlich dazu führt, dass es

eine sehr starke Responsibilisierungsstruktur, also eine Verantwortlichmachung bzw. Zurechnung, an die Adresse der Erzieherinnen und Erzieher gibt.

Ich habe Ihnen aus unserem Datenmaterial als Beispiel einen Ausschnitt aus einer Diskussion auf einem Fachtag mitgebracht, wo Folgendes protokolliert wurde:

„Die Erzieherinnen wollen Projektarbeit probieren, aber es ist ganz schön viel Arbeit, und sie wissen noch nicht, ob ihnen die Umsetzung gelingen wird.“

Kommentierung der Forschung:

„Wie machen die das bloß? Entwicklungshefter, Sprachlerntagebuch, Beobachtungen, individuelles Angebot und jetzt auch noch Projektarbeit. Vor allem: Was denken jetzt die anderen Erzieherinnen im Raum? Man kann alles, wenn man sich nur genügend anstrengt, unter den gegebenen Bedingungen.“

Wir stellen hier eine sehr starke Mobilisierung von einer Berufsgruppe fest, die traditionell sehr bereit ist, sich auf Fort- und Weiterbildung einzulassen, die aber letztlich das, was als Entwicklungsarbeit zu tun ist, als etwas sieht, das sie ihrer eigenen Handlungsqualität zurechnen muss.

(Folie: Thesen zum Wandel der Anforderungsprofile von Erzieherinnen/Erziehern - These 1 [Fortsetzung])

Das Problem besteht darin, dass der ganze Rahmen nur noch als Rahmenbedingung konzipiert wird und nicht gesehen wird, dass ein entscheidender Teil des pädagogischen Prozesses selbst natürlich das ist, innerhalb dessen sich dieser Prozess überhaupt vollzieht. Es gibt also eine Fehlkonzepualisierung dessen, was den Prozess eigentlich ausmacht. Das wird begrifflich nicht richtig abgebildet. Daraus lässt sich nur die Konsequenz folgern, dass man noch einmal neu beginnen muss, über das Konzept pädagogischer Qualität nachzudenken und dass insgesamt von der Gesamtorganisation des pädagogischen Prozesses aus gedacht werden muss. Wir stellen auch fest, dass sich die Kategorie der pädagogischen Qualität insofern verselbstständigt hat, als sie sich an Kategorien orientiert, die sich nicht immer auf die Besonderheiten des frühpädagogischen Handlungsfeldes einlassen.

Es gibt schließlich auch einen sehr widerstreitenden und kontroversen Diskurs um pädagogische Qualität, also die Frage, inwieweit man pädagogische Qualität überhaupt in der Weise unproblematisch feststellen kann, dass man sie nachher in einer Skala abbilden kann. Eine Skala ist immer eindimensional. Die Frage wäre zum Beispiel, ob es auch widerstreitende Gesichtspunkte von Qualität gibt, die selbst zum Anhaltspunkt für konzeptionelle und organisationale Weiterentwicklungen werden können und müssen.

Das ist nicht als ein Plädoyer gegen pädagogische Qualität zu verstehen, es ist aber so zu verstehen, dass die gegenwärtigen Konzeptualisierungsversuche von pädagogischer Qualität zumindest aus der Warte, die ich hier vorstelle, erst einmal so nicht zureichend sind.

(Folie: Thesen zum Wandel der Anforderungsprofile von Erzieherinnen/Erziehern - These 2)

Ich komme zu meiner nächsten These: Der neue Blick auf das Kind entwertet bisheriges Wissen und führt zu einem permanenten Optimierungsdruck mit problematischen Personalisierungstendenzen.

Ich habe auch hier wieder versucht, eine kleine Skizze dazu zu machen. Ich nenne Ihnen auch hierzu wieder aus unserem Datenmaterial eine Sequenz, in der es um neue Strategien von Beobachtung und Dokumentation geht. Es ist eine in den letzten Jahren sehr hegemonial gewordene Arbeitsform bzw. Anforderung an Erzieherinnen, dass sie beginnen, frühkindliche Bildungsprozesse zu beobachten und zu dokumentieren. Dabei gibt es eine sehr starke Fokussierung auf die Person der Erzieherin. Da wird zum Beispiel gefragt: Was macht diese Situation mit mir? Welche körperlichen oder emotionalen Reaktionen, zum Beispiel Anspannung, Freude, Interesse, Ärger, Langeweile oder Angst werden bei mir hervorgerufen? Was berührt mich, ruft Bilder hervor oder Erinnerungen wach? Was löst Gedanken oder Ideen aus? Worauf springe ich an?

Sie sehen: Hier werden Fragen im Rahmen einer Fortbildung forciert, die sozusagen sehr stark die pädagogisch Handelnden als Personen mit bestimmten Qualitäten ansprechen. Das hat unseres Erachtens etwas damit zu tun, dass bisher gestandenes pädagogisches Wissen in einen Abwertungszyklus geraten ist und sich immer mehr die Frage stellt: Was ist denn eigentlich noch ein Wissen, mit dem ich mein pädagogisches Handeln legitimieren kann? Diese fortgesetzten Delegitimierungen führen dazu, dass die Erzieherinnen sehr stark auf ihre Person zurückgeworfen werden.

(Folie: Thesen zum Wandel der Anforderungsprofile von Erzieherinnen/Erziehern - These 2 [2])

Wir wissen aus anderen Diskursen, zum Beispiel aus der sogenannten geisteswissenschaftlichen Pädagogik, einer sehr dominanten Richtung in der Mitte des 20. Jahrhundert, dass diese Fassung einer pädagogischen Beziehung auch sehr starke Deprofessionalisierungstendenzen hat. Emotionalisierung beispielsweise haben wir im Zuge unserer Diskussion um sexualisierter Gewalt auch als ein Element gefunden, das Entgrenzungen und Überschreitungen in der pädagogischen Beziehung wahrscheinlicher macht. Es kommt auch zu so etwas wie Distanzverlust und auch zu einer Entpolitisierung des pädagogischen Handelns in dem Moment, in dem die pädagogische Beziehung vor allem als strukturiert gedacht wird über ein emotional gedachtes oder ein emotional zu kontrollierendes Verhältnis.

Was wir zur Verhinderung von Deprofessionalisierung, also aus dieser Warte, benötigen, ist eine Weiterentwicklung der Professionalisierungsprozesse. Ich würde formulieren, dass ganz wesentlich stärkere grundständige Anschlüsse an bestehende erziehungswissenschaftliche Debatten, zum Beispiel zur Ungewissheit pädagogischen Handelns, und eine feldspezifische Ausdifferenzierung von Wissens- und Praxisformen in der Frühpädagogik in individuellen und teambezogenen Settings benötigt werden.

Das wird uns dahin führen müssen – das haben wir in dieser Form bisher in der Frühpädagogik nicht –, dass es auch neue institutionelle Formate zwischen Wissenschaft und Praxis auf Landesebene geben muss. Das wurde heute bereits angesprochen.

(Folie: Thesen zum Wandel der Anforderungsprofile von Erzieherinnen/Erziehern - These 3)

Ich komme zu meiner dritten These, dass es eine Vervielfältigung des pädagogischen Tätigkeitsprofils ohne gesellschaftliche Anerkennung und Entlohnung gibt. Die Berufsbe-

zeichnung ist nach wie vor: Erzieherin/Erzieher. Tatsächlich avancieren diese Personen aber zu Professionellen, die Eltern beraten sollen, die selbst Multiplikatoren bzw. Multiplikatoren in ihrer Einrichtung und Expertinnen bzw. Experten für verschiedene frühpädagogische Entwicklungsbelange werden sollen. Sie sollen Integration, Beobachtung und Dokumentation der Bildungsprozesse gewährleisten; das habe ich bereits genannt. Es gibt viele andere Rollen, die der Erzieherin zugedacht werden.

Ich habe Ihnen hier aus einem Internetblog, einer hochfrequentierten Informationsseite zum Erzieherinnenberuf, einen Ausschnitt mitgebracht. Das ist vielleicht ein bisschen anekdotisch, zeigt aber aus meiner Sicht ganz gut, was die Situation der Erzieherin derzeit ist:

„Als der liebe Gott die Erzieherin schuf, machte er bereits am sechsten Tag Überstunden. Da erschien der Engel und sagte: Herr, Ihr bastelt aber schon lange an dieser Figur. – Und der liebe Gott sprach: Hast du die speziellen Wünsche auf der Bestellung gesehen? Sie soll pflegeleicht, aber nicht aus Plastik sein. Sie soll 160 bewegliche Teile haben. Sie soll Nerven wie Drahtseile haben und einen Schoß, auf dem er zehn Kinder gleichzeitig Platz haben. Sie soll einen Rücken haben, auf dem sich alles abladen lässt. Und sie soll in einer überwiegend gebückten Haltung leben können. Ihr Zuspruch soll alles heilen: von der Beule bis zum Seelenschmerz. Sie soll sechs Paar Hände haben. – Da schüttelte der Engel den Kopf und sagte: Sechs Paar Hände, das wird kaum gehen.“

Das Zitat geht noch weiter, aber ich denke, dass an dieser Stelle schon deutlich wird, worum es geht.

Wenn sich diese Entwicklung in der Frühpädagogik so weiter vollzieht, müssen wir dahin kommen, dass man auch auf Ebene dieser Professionellen zu einer angemessenen Tätigkeitsdarstellung bzw. zu einem angemessenen Berufsprofil kommt. Das sollte auch eine angemessene Eingruppierung nach sich ziehen. Herr Kalicki hat schon darauf hingewiesen: Sie sind an dieser Stelle gefordert, kreativ im Hinblick auf neue Finanzierungsmodelle und darauf zu sein, wie so etwas möglich werden kann. Auf jeden Fall ist erst einmal bei den steigenden Anforderungen an den Beruf nicht nachvollziehbar, dass dem auf der anderen Seite nichts gegenübersteht.

Ganz elementar wird dann aber im Hinblick auf das pädagogische Handeln sein, dass mit dieser veränderten Explikation der Tätigkeitsdarstellung auch die Arbeitsbedingungen verbessert werden können. Wir haben hierzu Daten unter anderem von einer GEW-Studie 2007/2008, in der vieles erfragt wird und in der sich Problematisches zur Betriebskultur, zum Gesundheitsschutz, zu Gruppengröße oder Aufstiegsmöglichkeiten zeigt. Auch dazu hat Herr Kalicki schon etwas gesagt. Deshalb gehe ich nicht weiter darauf ein. Das kann sich allerdings erst infolge der Förderung eines professionellen Selbstbewusstseins dieser Gruppe für die pädagogische Arbeit und mit einer Förderung der gesellschaftlichen Anerkennung und Wertschätzung entwickeln.

(Folie: Thesen zum Wandel der Anforderungsprofile von Erzieherinnen/Erziehern - These 4)

Ich komme zu meiner vierten These. Hierbei möchte ich auf die Leitkategorie der Bildung eingehen, die diesen Transformationsprozess der Frühpädagogik übergeordnet strukturiert hat. Man kann wirklich sagen: An dieser Kategorie der Bildung hat sich das vollzogen. Das war sozusagen dieser Innovationsmotor.

Zugleich ist nicht zu übersehen, dass damit auch große Risiken einhergehen. Sie haben mit dieser Kategorie der Bildung zu tun, die seit mittlerweile über 200 Jahren nicht nur im wissenschaftlichen, sondern auch im sozialen Bereich und in der politischen Sprache präsent ist.

Dieter Lenzen hat vor über 15 Jahren davon gesprochen, dass „Bildung“ eigentlich eine Art Containerwort sei, in das sozusagen alles hineinpasst. Die Problematik ist: Vieles passt zusammen hinein, was nicht so ganz vereinbar erscheint. Unter „Bildung“ läuft ein Strang, der sehr stark an der Logik der Humankapitaltheorie orientiert ist. Da geht es – bildungsökonomisch gesprochen – um Erschließung von Humanressourcen. Auf der anderen Seite steht eine reformpädagogische kindgemäße Orientierung. Interessanterweise kommen alle diese sehr unterschiedlichen Positionierungen in dieser Kategorie der Bildung zusammen. Ich habe zwei Zitate hinzugezogen, um das mit jüngeren, theoretisch orientierten Studien von Kollegen zu untermauern.

Ich nenne das unterste von Sascha Neumann zuerst:

„Bildung zieht die vielfältigen und zum Teil widersprüchlichen Erwartungen an die Leistungen der Kindertageseinrichtungen in einem Begriff zusammen und verschleiert sie zugleich.“

Der Bildungsbegriff hat also eine Qualität, die auf der einen Seite eine hohe Mobilisierungskraft besitzt. Hohe Forderungen lassen sich darüber stellen. Aber die Unterschiedlichkeit der Hintergründe, Motivationen und vielleicht der Konsequenzen dieses Ansinnens werden nicht transparent gemacht. Das bedeutet für das konzeptionelle praktische Arbeiten einen Reflexionsverlust. Für ein politisches Nachdenken bedeutet das auch in gewisser Weise eine Entdemokratisierung, weil es nämlich unheimlich schwer wird, Differenzen darzustellen.

Johanna Mierendorff hat in einer kürzlich erschienenen Publikation herausgehoben,

„dass im vorschulischen Bereich das Spiel seine Dominanz als die zentrale Aneignungsform von Vorschulkindern verloren hat. Frühe Kindheit als ein von Scholarisierung freier Schutzraum verändert sich. Die strenge Trennung von früher Kindheit und Schulkindheit relativiert sich.“

Wir sind tatsächlich an einem Punkt, an dem das ursprüngliche Selbstverständnis der Kindertageseinrichtungen, das frei von einer Inblicknahme dessen war, wie eine weitere Bildungskarriere bzw. eine Verzweckung aussieht, sprichwörtlich in dem Spiel als eine paradigmatische pädagogische Form, die sich von Verzweckung maximal abzugrenzen versucht, eigentlich faktisch verschwunden ist. Wenn es nachher um ein Experimentieren in so etwas wie Kindertagesstätten geht, ist das ein ganz anderes pädagogisches Format, als man das aus der Fröbel-Tradition mit dem Spiel hat. Diese Entwicklung als solche wird in der Art, wie mit der Bildungskategorie diskutiert wird, in Teilen nicht sichtbar. Wir durchlaufen also gerade einen Veränderungsprozess, den wir aber eigentlich nicht in einer angemessenen Weise begleiten können.

(Folie: Thesen zum Wandel der Anforderungsprofile von Erzieherinnen/Erziehern - These 4 [II])

So geht es, wie ich die Konsequenzen und Forderungen sehe, eigentlich auch um eine Diversifizierung sowie um eine Darstellung von Widerstreit und Dissens – nicht nur im praktischen Feld, sondern auch in Wissenschaft und politischer Öffentlichkeit. Wichtig ist

insbesondere eine Auseinandersetzung hinsichtlich des frühpädagogischen Bildungsauftrags – Kompetenz- und Effizienzorientierung zum Beispiel sowie freie Entfaltung; außer diesen beiden Richtungen gibt es noch andere –, aber auch zum Beispiel hinsichtlich des Verhältnisses von professionellem Handeln und Betreuungsdienstleistungen. Denn dahinter stehen auch sehr unterschiedliche Arten von gesellschaftlichem Auftrag der Professionellen in Hinblick auf diesen Bildungsauftrag.

(Folie: Fazit)

Ich binde das kurz zusammen. Mein Fazit lautet im Endeffekt: Die pädagogischen Herausforderungen, die wir sehen und die wir haben, verlaufen eigentlich komplementär zu politischen Herausforderungen. Auf der Seite der pädagogischen Herausforderungen, also der Herausforderungen von Wissenschaft und Praxis, gibt es fach- und professionspolitische Debatten, die erforderlich machen, pädagogische Professionalität zu repositionieren. Bei fachlichen Debatten und Weiterentwicklungen zur Kategorie der pädagogischen Qualität sind wir noch lange nicht an einen Punkt gekommen, der zufriedenstellend wäre.

Wir brauchen darüber hinaus eine fortgesetzte Explikation des pädagogischen Tätigkeitsprofils der Fachkräfte. Dem stehen auf der anderen Seite als politische Herausforderungen gegenüber: gesellschaftliche Anerkennung und angemessene Entlohnung auf Landesebene, organisierte Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis sowie deren erziehungswissenschaftliche Reflexion beispielsweise durch eine Forschungsstelle sowie öffentliche und politische Debatten, die auch bei der Umstrittenheit ansetzen, welche Erwartungen wir eigentlich haben, wenn wir von „Bildung“ sprechen. – Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.

(Beifall)

Vorsitzender: Das war ein geballter und interessanter Vortrag. Ich bitte um Fragen.

Herr **Prof. Dr. Radtke:** Vielen Dank, Frau Thompson, für diesen interessanten Vortrag. – Man könnte an mehreren Stellen ansetzen.

Ich will zwei Punkte herausheben. Sie haben zwischen einer Personalisierung, also der Erwartungen an die Person der Erzieherin, deren voller Einsatz als Person verlangt wird, und dem Begriff der Professionalisierung, also einer Verhaltensweise, mit Distanz auf seinen Gegenstand zu reagieren und ein gewisses Maß an Reflexion zu haben, differenziert. Dieser Zusammenhang zwischen Profession und Person ist relativ schwierig. Die Professionstheorie hat sich damit jahrelang beschäftigt.

Aber es ist sehr wohl wichtig, sich klarzumachen – es wäre gut, wenn Sie das noch einmal deutlich machen könnten –, dass das Transformationsgeschehen bzw. der Umbau des vorschulischen Bereichs, was wir jetzt erleben, weil auf die Prozessqualität so großer Wert gelegt wird, drohen, in dieser Personalisierung zu enden. Ich bin nicht sicher, ob man da etwas ändern muss, aber das ist sozusagen die weiche Stelle. Das hatten wir vorhin schon einmal in der Diskussion. Die Strukturfragen sind nicht leicht zu behandeln, die Finanzierungsfragen schon gar nicht. Dann bleibt im Grunde nur die personale Adressierung an die Erzieherin übrig, die dann mit diesem Kompetenzansinnen – das hatten wir vorhin schon – konfrontiert wird.

Sie haben von Optimierungs- bzw. von Leistungsdruck dadurch gesprochen, dass die Person selbst verantwortlich gemacht und dass ihr zugerechnet wird, wenn die Qualität nicht stimmt. Das führt mich zu der zweiten Frage – Sie haben angedeutet, dass es sich dabei auch um einen Deckbegriff handelt; nicht nur „Bildung“ ist so ein Containerbegriff, sondern auch „Qualität“ –, ob Sie deutlicher machen können, worüber wir streiten, wenn wir uns überlegen, was pädagogische Qualität sein könnte.

Frau **Prof. Dr. Thompson**: Dieses Verhältnis von Person und Profession ist in der Tat sehr schwierig. Das hat unter anderem auch mit gesellschaftlichen Entwicklungen zu tun, die ich unter dem Begriff der Expertisierung zusammenfassen würde. Wir merken in verschiedenen Berufen, die ursprünglich als Profession gedacht wurden, dass die ursprüngliche Idee, dass in Professionen gesellschaftliche Probleme behandelt und dort gelöst werden können, zunehmend diffundiert. „Profession“ bzw. Professionalisierung wird damit natürlich auch in Stücken zersetzt. Man kann diesen gesellschaftlichen Prozess auch daran sehen, dass zunehmend auch an die Adresse der Eltern ein solcher Anspruch gerichtet wird. Das haben wir heute auch schon gehört. Eltern werden jetzt zu Bildungsexperten. Das ist letztlich auch eine Pädagogisierung von Gesellschaft, die wir sehen. Das ist also eine Gesamtentwicklung – das nehme ich vorweg –, die dazu führt, dass das Verhältnis von Person und Profession erst einmal relativ schwierig ist. Das sage ich als Grundgedanke.

Für das Feld der Frühpädagogik ist entscheidend, dass wir letztlich Professionalisierungskonzeptionen haben. Denken Sie an die Ausbildungen in den Erzieherinnenschulen, die relativ wenig wissenschaftlich basiert sind. Es geht relativ wenig darum, Handlungssituationen nach bestimmten Merkmalen zu sortieren, sie auf der Grundlage wissenschaftlichen Wissens zu ordnen und von dort aus zum Treffen von Entscheidungen zu kommen. Die Frage, wie Professionalisierung eigentlich funktioniert und wie eigentlich das Handlungsverständnis von Erzieherinnen strukturiert ist, führt dazu, dass mit den nun veränderten professionellen Ansprüchen Erzieherinnen sehr stark auf sich selbst zurückgeworfen werden. Denn sie haben letztlich nichts als die Handlungsorientierungen und -routinen, die sie sich erarbeitet haben und innerhalb derer sie operieren. An diesem Punkt kann man ansetzen.

So etwas wie eine Akademisierung ist natürlich auch der Versuch, dort stärker Wissensformen zu integrieren. Ich will aber auch sagen, dass wir derzeit nach wie vor eine unübersichtliche Forschungslage haben, weil sich auch die Erzieherinnenausbildung, weil sich die Lage dieser Studiengänge, die sehr unterschiedlich konzipiert werden, ändern. Im Moment haben wir sehr wenige Anhaltspunkte, um zu entscheiden, was eigentlich die Situation ist. Aber mit Blick auf das Material aus unserem Forschungsprojekt können wir sagen, dass sich das Grundproblem der Professionalisierung dort eigentlich nicht richtig stellen lässt und dazu führt, dass die Person sehr stark adressiert wird, was sicherlich auch begründet, warum es so viele Konzepte gibt, die an der biografischen Arbeit ansetzen. Den Erzieherinnen werden Verfahren von Beobachtung und Dokumentation dadurch nahegebracht, dass sie anfangen sollen, sich selbst zu beobachten und auf ihre eigenen Kindheitserinnerungen zurückzugehen. Solche Arbeitsformen kommen dort zum Zuge. Sie können natürlich bestimmte Ressourcen mobilisieren, sind aber auch nicht unproblematisch. Beantwortet das ein bisschen die erste Frage zum Verhältnis von Professionalisierung und Person?

(Zustimmung von Herrn Prof. Dr. Radtke)

Ich habe versucht, da ein Stückchen auszuholen und das etwas weiter zu umschreiben. Könnten Sie Ihre zweite Frage bitte wiederholen?

Herr **Prof. Dr. Radtke**: Die Qualitätsdiskussion und die Frage, was sich alles hinter den Qualitätsbegriff verbirgt.

Frau **Prof. Dr. Thompson**: Es gibt eine ganze Reihe von Auseinandersetzungen um die Frage der pädagogischen Qualität. Die Problematik – Stichwort: Handhabbarkeit – besteht darin, auf der einen Seite zu einer Bewertung zu kommen, wo man diese Einrichtung sozusagen bezogen auf Betreuung, Pflege usw. einordnen kann, wie wir es vorhin gehört haben. Natürlich geht es darum, Qualität auch so aufzuschlüsseln.

Aber es gibt eben auch ein lange besprochenes Technologiedefizit in der Erziehung: Pädagogisches Handeln ist ein ungewisses Handeln. Jeder, der einmal pädagogisch gehandelt hat, weiß auch, dass die Zurechnung eines solchen Handelns sehr schwierig ist. Pädagogische Berufe – das kommt hinzu – sind tendenziell auch deswegen anerkennungsarm – das wurde in den letzten Jahren vielfach herausgestellt –, weil sich Erfolge nicht unbedingt dem zurechnen lassen, was man unternommen hat.

Vor diesem Hintergrund einer pädagogischen Wirkungsproblematik müsste es einen reflektierteren Ansatzpunkt geben, pädagogische Qualität kategorial zu beschreiben.

Abg. **Karin Hartmann**: Meine Frage knüpft an der Diskussion um Qualität an. Die Frage, inwieweit die Erzieherinnenausbildung dem auch Rechnung trägt, wird auf den Zusammenhang mit der Frage des Zugangs zur Erzieherinnenausbildung thematisiert. Oft wird etwas negativ angekreidet, dass sich vor dem Hintergrund der Einkommens- und Aufstiegschancen sowie der Sozialassistentinnenausbildung überwiegend Frauen ohne starke Bildungsorientierung für den Beruf entscheiden. Inwieweit wäre aus Ihrer Sicht der Zugang zur Erzieherinnenausbildung zu reformieren? Inwieweit wäre eine Veränderung unabhängig von inhaltlichen Veränderungen in der Erzieherinnenausbildung notwendig?

Frau **Prof. Dr. Thompson**: Wir sind in einer Situation, in der die Erzieherinnenausbildung selbst reformiert bzw. verändert wird. Wir haben heute schon gehört, dass es Versuche gibt, Bildungsprozesse für Erzieherinnen stärker an Handlungsszenarien zu entwickeln, und dass verschiedene Wissensformen eine stärkere Verankerung in der Ausbildung finden. Ich würde sagen: Ja, da bewegt sich etwas.

Ich meine allerdings, dass es über solche neurobiologischen und entwicklungspsychologischen Wissensanteile hinaus auch stärker darum gehen sollte, erziehungswissenschaftliche Anteile noch stärker zu machen, insbesondere auch solche, die die pädagogische Organisation betreffen. Wir finden zwar zum Beispiel im Bildungsplan etwas darüber, dass Kitas auch lernende Organisationen sein müssen, aber wir haben noch viel zu wenig Bewusstseinsstärkung aus der Perspektive der Erzieherinnen, dass ihnen bewusst ist, dass ihr pädagogisches Handeln ohne ein bestimmtes Organisationsbewusstsein eigentlich nicht möglich ist. Gerade sowohl in der Erzieherinnenausbildung als auch bei den neu konzipierten Studiengängen ist noch etwas zu tun.

Ihre erste Frage zielte auf den Zugang zur Ausbildung und zum Studium. Das ist aus meiner Sicht nicht der Ansatzpunkt, sondern man muss bei der Ausbildung ansetzen. Vielleicht muss man auch im Rahmen der Fortbildung auf die genannten Wissensformen, auf die ich gerade Bezug genommen habe, mehr Gewicht legen.

Vorsitzender: Es sind keine weiteren Fragen mehr zu sehen. – Doch, bei Frau Cárdenas.

Abg. **Barbara Cárdenas:** Doch, ich hatte mich gemeldet.

Vorsitzender: Entschuldigung, das hatte ich übersehen.

Abg. **Barbara Cárdenas:** Ich zweifle jetzt an der Art und Weise, wie ich vorher die Frage an Herrn Professor Fthenakis gestellt habe. Ich frage mich, ob sie nicht falsch gestellt war und ob ich den Bildungsbegriff, den Sie sehr stark hinterfragt haben, einfach ungefragt übernommen und gesagt habe, dass wir es eigentlich ganz toll fanden, dass es damals diesen Bildungs- und Erziehungsplan gegeben hat.

Ich bin mir auch nicht sicher, ob ich Sie insgesamt richtig verstanden habe. Ihre Forderungen würde ich sofort unterschreiben. Aber ich hänge an diesem Punkt, dass Sie gesagt haben, Fröbel habe Spiel noch als von Verzweckung frei beschrieben, während wir mit unserem Bildungsbegriff in eine ganz andere Richtung gegangen seien. Ich habe in den letzten Jahren mitbekommen, dass man sich sowohl in der pädagogischen Forschung als auch in der direkten Fortbildung für Erzieherinnen usw. sehr viele Gedanken gemacht hat, um zu versuchen, das entdeckende Lernen nach vorne zu bringen. Wie entsteht überhaupt Interesse am Gegenstand? Was passiert, ohne dass das Kind angeleitet wird? Das hat man in wissenschaftlichen Studien usw. erforscht. Dabei hat man, soweit ich weiß, beschrieben, dass das Kind mit Versuch und Irrtum sowie mit hypothesenbildenden Fragen operiert. Für mich heißt das, dass es nicht mehr zeitgemäß ist, Spiel im Sinne von Singen, Tanzen, Beten und Hüpfen zu sehen, wie wir es in einer anderen Sitzung hatten. Die Frage für mich lautet dann: Wollen wir dann wirklich zurück, oder ist es nicht inzwischen wichtig, auch Alltagsaktivitäten und spielerische Tätigkeiten zu zerlegen und wissenschaftlich anzugehen, nicht um das Kind und die Tätigkeit zu verwissenschaftlichen, sondern um besser zu verstehen, was das Kind tut und wie wir ein Kind, das zum Beispiel nicht unbedingt entdeckend lernt – vielleicht tun das alle, ich bin mir nicht ganz sicher –, besser fördern. Verstehen Sie, in welche Richtung ich will?

Frau **Prof. Dr. Thompson:** Ja, ich glaube, dass ich verstehe. – Ich wollte dieses Beispiel auch nicht so verstanden wissen, dass ich hier an eine Vergangenheit erinnern möchte, die es wiederzubeleben gelte. Ich wollte nur darauf hinweisen, dass das ein sehr schönes Beispiel dafür ist, dass man erkennen kann, dass sich sehr viel verändert, ohne dass wir es richtig merken. Wenn man das von der konzeptionellen Leitperspektive her sieht, ist es bemerkenswert, wie wenig das herausgestrichen wird.

Um das von einer anderen Seite ein bisschen stärker zu prononcieren: Wir wissen aus Studien, dass diese Bildungsorientierung dahin führt, dass sehr viel stärker auf Selbsttätigkeit der Kinder gesetzt wird. Sehr stark wird dann an die Bereitstellung einer bestimmten Lernumgebung gedacht. Dann wird sozusagen auf das hypothesenbildende Kind und auf die Lerngelegenheit vertraut, die das Kind von sich aus ergreift oder nicht. Das

ist eine sehr stark individualisierende Denkform. Das Kind als ein solipsistisches Ich – darauf reagiert auch schon die Umformulierung des Plans, in Stücken zu versuchen, das eigentlich dialogisch zu machen. Aber die Bildungskategorie war von jeher sehr stark individualistisch, und man muss sich tatsächlich fragen, ob damit nicht eben doch bestimmte Aneignungslogiken und Wissensbegriffe verknüpft sind, die einen gewissen Bias haben und die ganz und gar nicht dialogisch sind.

Wenn Sie in die Kita gehen und sich anschauen, wie das mit der Beobachtung und der Dokumentation funktioniert, sehen Sie, dass jedes Kind seinen eigenen Ordner hat. Es ist schon eine Entscheidung, bestimmte soziale Prozesse so nicht in den Blick zu bringen. Damit sind natürlich auch Normalisierungsprozesse von Kindheit und die Vorstellung einer Normalität des selbsttätigen Kindes verbunden. Von dort werden die anderen Kinder in dem Moment zu einer Abweichung von diesem Selbsttätigkeitsgedanken.

In der Grundschule sehen wir einen direkten Zusammenhang zwischen der Norm der Selbsttätigkeit und so einer Wahrnehmung beispielsweise von ADHS. Das korreliert auch miteinander. Solche Konzeptualisierungen von Bildung mit ihrem Individualisierungseffekt haben wieder Normalisierungen zur Folge, die auch problematisch sind. Mein Beispiel mit dem Spiel zielte eigentlich nur darauf zu sagen: Wir müssen auch ein Stückchen in den Blick bringen, welche Normalisierungsprozesse mit solchen Konzeptualisierungen einhergehen, wie wir und Kinder eigentlich der Welt gegenüber treten und sich mit ihr auseinandersetzen.

Herr **Prof. Dr. Radtke**: Ich möchte gern noch eine Frage stellen. Sie haben im Zusammenhang mit dieser Argumentationskette von Personalisierung und Professionalisierung bzw. Deprofessionalisierung auch die Worte „Entprofessionalisierung“ und „Entdemokratisierung“ eingeführt. Wir haben heute Morgen von Herrn Fthenakis gehört, dass die Einführung des Bildungsplans ein demokratisch mustergültiger Prozess gewesen sei. Könnten Sie zu dieser diskrepanten Wahrnehmung noch etwas sagen? Wo sehen Sie das Element einer verschwindenden Demokratisierung bzw. einer nachlassenden demokratischen Kontrolle dieses Prozesses, den Sie hier beschrieben haben?

Frau **Prof. Dr. Thompson**: Wir müssen das auf verschiedenen Ebenen betrachten. Ich möchte schon unterstreichen, dass man an der Erstellung dieses Plans und der Einbindung verschiedener Akteure schon sehr gut sehen und sagen kann, dass der Plan durch die Involvierung verschiedener Beteiligter von Anfang an eine bestimmte Qualität hat, die es zum Beispiel auch ermöglicht hat, dass verschiedene Leute sofort damit arbeiten können. So wird dieser Plan verwendet. Er wird von Fortbildnerinnen und Erzieherinnen verwendet. Sie lesen ihn sicherlich auch und können sich daran orientieren. Diese Qualität ermöglicht, dass verschiedene Personen miteinander ins Gespräch kommen. Das ist aus meiner Sicht mit Blick auf die demokratischen Prozesse sehr wichtig.

Etwas anderes ist aber, wie im weiteren Verlauf mit so einem Plan gearbeitet werden kann. Da stellen wir ein bisschen fest, dass, dadurch dass der Plan natürlich nicht bis auf eine curriculare Ebene reicht, er auf einer Ebene verbleibt, die sehr stark durch Konzepte geprägt ist, bei denen man selbst ausfüllen muss, was dahinter steht. Wenn natürlich mit Konzepten wie „Bildung“ oder „dialogisch“ gearbeitet wird, sage ich: Viele Konzepte müssen erst gefüllt werden. Man füllt sie sozusagen in der Logik der Innovation. Sie machen es sehr schwer, dann verschiedene Positionen gegeneinander zu profilieren.

Wenn ich den Begriff des „Risikos der Entdemokratisierung“ verwende, meine ich an dieser Stelle, dass man für demokratische Prozesse eigentlich den Dissens und die Unterschiedlichkeit braucht. Wenn wir nicht etwas haben, über das wir dann streiten, ist ein bestimmtes Moment der Entscheidungsfindung blockiert, nämlich dass man sich am Gegenargument des anderen reiben und sich davon herausfordern lassen kann. Im Moment sehen wir schon, dass der Bildungsbegriff eine All-Inclusive-Logik hat. Er inkludiert erst einmal alles und stellt alles erst einmal in die Zukunft des pädagogischen Handelns, ohne das zum jetzigen Zeitpunkt Dahinterstehende schon zum Problem zu machen. Wir haben das Problem, dass sich, wenn der Kindergarten eine Betreuungsdienstleistungseinrichtung für die berufstätigen Eltern ist, damit eindeutig verschiebt, welche Forderungen zum Beispiel seitens der Eltern an diese Professionellen gestellt werden können. Das ist eigentlich ein ganz anderes Szenario, wenn wir über so etwas wie Bildungspartnerschaft sprechen. Die dahinter stehenden Differenzen können im Moment innerhalb des Praxisfeldes nur schwer bearbeitet werden.

Meine These lautet, dass wir das auf Dauer merken werden. Wir werden diese Responsibilisierung an die Adressen der Fachkräfte merken, denn wir werden mehr Burnout haben. Wir werden mehr Schwierigkeiten im Hinblick auf diese Überforderungen sowie Konfliktlagen zwischen der öffentlichen und der privaten Erziehung bekommen. Solche Fälle gehen aus unserem Material hervor. Eine Erzieherin bringt das Beispiel in der Fortbildung, ein Kind werde immer ohne Schuhe in die Kita gebracht. An diesem Punkt entsteht eigentlich die Frage zum Verhältnis zwischen privater und öffentlicher Erziehung. Vor dem Hintergrund der Artikulation des Bildungsauftrages wird das erst einmal nicht in einer Weise zum Problem, wie man es vielleicht erwarten müsste.

Vorsitzender: Ich möchte darauf hinweisen, dass nur Mitglieder der Enquetekommission frageberechtigt sind. – Ich sehe keine weiteren Wortmeldungen und bedanke mich im Namen des Ausschusses ganz herzlich für Ihre Mitwirkung und Zur-Verfügung-Stellung. Ich wünsche Ihnen einen guten Heimweg.

(Beifall)

Liebe Kolleginnen und Kollegen, Frau Dr. Hogrebe ist uns herzlich willkommen.

Frau **Dr. Hogrebe:** Sehr geehrter Herr Vorsitzender! Sehr geehrte Abgeordnete! Sehr geehrte Damen und Herren! Auch ich freue mich, heute hier sein und einige Positionen aufzugreifen zu dürfen, die meine Vorredner bereits deutlich gemacht haben. Aber vielleicht kann ich an einigen Stellen andere Akzentuierungen setzen. Ich werde mich bemühen, das, was bereits hinreichend diskutiert wurde, etwas zurückzustellen und eher zu versuchen, neue Aspekte einzubringen.

(Folie: Bildungsgerechtigkeit)

Ganz am Anfang möchte ich tatsächlich an etwas anknüpfen, was wir teilweise bereits bei den Vorrednern gehört haben. Ich würde gerne einen dritten Deckbegriff in die Diskussion einbringen, nämlich „Bildungsgerechtigkeit“. Denn wenn wir über Kinder und Familien in ungünstigeren oder benachteiligten Lagen sprechen, wird häufig mit dem Begriff der Bildungsgerechtigkeit argumentiert. Das stößt auf sehr breite Zustimmung.

Jedoch wird dabei ganz oft nicht gesehen, dass sich auch hinter diesem Begriff ganz viele unterschiedliche Konzeptualisierungen verbergen und dass diese unterschiedli-

chen Verständnisse und Überzeugungen, die mit Bildungsgerechtigkeit einhergehen, unterschiedliche Implikationen im Hinblick auf die Ausgestaltung der Angebote haben können. Einige Verständnisse sind zueinander komplementär, andere sind es nicht. Ich glaube, dass an dieser Stelle eine grundsätzliche öffentlich-gesellschaftliche Auseinandersetzung notwendig ist, was wir unter dem Begriff der Bildungsgerechtigkeit verstehen. An dieser Stelle wäre es möglicherweise hilfreich, zwischen dem zu unterscheiden, was wir uns eigentlich in einer Gesellschaft wünschen, und dem, was als sogenanntes Realziel derzeit unter den gegebenen Bedingungen möglich ist.

An dieser Stelle will ich nicht unbedingt pessimistisch klingen, aber ich glaube, dass der Abbau von Bildungs- oder sozialen Ungleichheiten nur sehr schwer, wenn nicht sogar gar nicht erreichbar ist. Disparitäten zu reduzieren, ist zum einen mit sehr komplexen Fragen verbunden, etwa: Welche Ungleichheiten, die wir beobachten, erfahren wir eigentlich als ungerecht? Oder: Welchen dieser Ungleichheiten sollte von staatlicher Seite entgegengewirkt werden? Bis zu welchem Punkt?

Außerdem – das ist an dieser Stelle der wichtige Aspekt – beobachten wir eigentlich sehr deutlich, dass mit jedem Prozess der Öffnung eines Bildungssystems an anderer Stelle Schließungen entstehen – auf welche Art und Weise auch immer. Aktuell gibt es ein ganz interessantes DFG-Forschungsprojekt, das sich mit den Mechanismen der Elitebildung auseinandersetzt. Es konnte zeigen, dass auch im deutschen Bildungssystem mit jedem Prozess der Öffnung Schließungsprozesse einhergehen und dass privilegierte Bevölkerungsgruppen sehr gut verstehen, sich neue Vorteile zu verschaffen oder alte Vorteile zu bewahren. An einer anderen Stelle will ich darauf eingehen, wie so etwas aussehen kann.

Ich halte es aber aus einer gesellschaftlichen oder politischen Perspektive demgegenüber für ein machbares und auch realistisches Ziel zu sagen: Wir können vielleicht keine Ungleichheit verringern, aber wir können allen Menschen ein bestimmtes Mindestniveau an Bildung verschaffen, das sie brauchen, um an dieser Gesellschaft teilhaben zu können. An dieser Stelle – Sie werden merken, dass ich meine Stellungnahme anhand von drei Thesen organisiert habe, die ich dann ausführen möchte – werde ich Bezüge zu den Fragekatalogen herstellen.

(Folie: These 1)

Die erste These lautet, dass durch frühansetzende Bildungs- und Lernprozesse alle Kinder bessere Entwicklungschancen haben können, weil so wichtige Voraussetzungen für die späteren Entwicklungsprozesse geschaffen werden. Allerdings müssen sie Bestandteil einer aufeinander abgestimmten Gesamtstrategie sein.

(Folien: Die Bedeutung früher Lern- und Bildungserfahrungen [I und II])

Eine Reihe von Forschungsergebnissen aus den verschiedenen Bereichen etwa Hirnforschung, neuerdings vermehrt Sozialwissenschaften, Verhaltensforschung usw. – das haben meine Vorredner sehr deutlich gemacht – hat bestätigt, dass frühe Lern- und Bildungsprozesse wichtig sind. Sie belegten anschaulich, dass es wichtig ist, besonders früh zu intervenieren. Ein Beispiel stammt aus der Neurobiologie. Danach bilden sich die neuronalen Netzwerke in einer sehr frühen Lebensphase heraus. Das heißt nicht, dass später keine Lernprozesse mehr möglich sind oder dass sich keine Vernetzungen mehr herstellen lassen. Das ist möglich, dann aber sehr viel schwieriger. Die Plastizität ist insbesondere in frühen Lebensjahren gegeben.

(Folie: Kompetenzunterschiede von Dreijährigen)

Wir wissen aber im internationalen Vergleich in Deutschland noch sehr wenig – das beginnt, sich zu ändern – über die Kompetenzentwicklung von Kindern in den ganz frühen ersten Lebensjahren. Erste uns vorliegende Forschungsergebnisse bestätigen – das haben wir heute schon sehr häufig gehört –, dass bereits sehr früh Unterschiede bestehen. Schon in den ersten Lebensjahren gibt es Unterschiede bei den Kompetenzen der Kinder. Wir sehen auch – ich habe nur ein einziges Beispiel einer deutschen Forschung mitgebracht –, dass die bestehenden Disparitäten sehr stark und sehr systematisch mit familiären Merkmalen variieren.

Diese Grafik habe ich aus einer Studie von Weinert und Kollegen mitgebracht. Sie zeigt, dass in den verschiedensten Bereichen, von sprachlichen Kompetenzen bis hin zu non-verbale Fähigkeiten, die Unterschiede bei der erreichten Kompetenzstufe mit dem Bildungsniveau der Mutter durchgehend variieren. Das heißt: Wir sehen an der Stelle – das haben meine Vorredner auch schon sehr deutlich gemacht –, dass die Kompetenzen von Kindern und auch sehr jungen Kindern im Alter von drei Jahren sehr systematisch mit familiären Faktoren zusammenhängen und korrelieren.

(Folie: Ansatzpunkte für Interventionen [I])

Wir haben schon häufig gehört, dass die Familien ein sehr wichtiger, wenn nicht sogar der wichtigste und einflussreichste Bildungsort von Kindern sind. Ich glaube aber trotzdem, dass eine ausschließlich familienzentrierte Betrachtung zu kurz greift. Denn auch Familien sind in weitere Kontexte und Bezüge eingebettet, die erstens mitbedingen, was Familien leisten können.

Zweitens sind die Kinder nicht ausschließlich in der Familie. Ich nenne als Beispiel das Forschungsprojekt „Carolina Approach to Responsive Education“. Das ist ein relativ altes Projekt aus den 70er-Jahren, das sehr schön untersucht hat, dass eine ausschließlich familienzentrierte Intervention nicht zu dem gewünschten Erfolg führt. Im Vergleich zu einer parallel laufenden Intervention, bei der die Eltern nicht nur Hausbesuche erhalten haben, sondern das Kind zusätzlich auch an Bildungsprogrammen teilgenommen hat, war es sehr viel wirksamer, als nur am Erziehungsverhalten der Eltern anzusetzen. Wichtig ist aber bei diesen Bildungsprogrammen, dass sie, selbst wenn wir sie um Komponenten der Elternarbeit erweitern, nicht auf Kosten der eigentlichen Bildungsarbeit in den Einrichtungen gehen.

(Folie: Ansatzpunkte für Interventionen [II])

Ich sage noch kurz etwas zu einer möglichen theoretischen Einbettung. Sozialökologische Theorien modellieren im Prinzip Entwicklungen von Kindern als eine Wechselwirkung zwischen dem Kind und der Umwelt in der Interaktion. Das haben wir heute schon mehrfach gehört. Die Umwelt des Kindes wird auf verschiedenen Systemebenen modelliert. Das beginnt im Mikrosystem; da findet Entwicklung statt. Es gibt verschiedene Mikrosysteme, in die das Kind eingebettet ist. Wichtig ist aber auch, wie diese Mikrosysteme miteinander in Verbindung stehen. Es kommt eben nicht nur auf die Qualität in den Familien an – separat betrachtet – sowie auf die Qualität in den Kitas – separat betrachtet –, sondern auf die Verbindungen. Die Ansätze, Eltern und Erzieher stärker miteinander kooperieren zu lassen, von denen wir schon gehört haben, müssen über eine reine Kommunikation oder eine reine Kenntnis des jeweils anderen Bildungsortes hinausgehen. Es muss wirklich um eine Zusammenarbeit sowie um eine gemeinsame Arbeit im Hinblick auf ein gemeinsames Ziel gehen.

Zugleich ist es auch wichtig – die sozialökologischen Theorien nennen das „ökologische Übergänge“; wir haben auch das eben schon gehört –, dass diese Übergänge von einem Bildungsort zu einem anderen für die Entwicklung von Kindern zentral sind. Hierbei muss von Anfang an mitgedacht werden, dass es bei dem Ganzen eine Kontinuität gibt.

Aus einem ähnlichen Forschungskontext ist Folgendes interessant: Das „Carolina Abecedarian Program“ hat untersucht, was für die Entwicklung von Kindern wirkungsvoll ist und vier verschiedene Interventionsgruppen bzw. eine Kontrollgruppe und drei Interventionsgruppen gebildet. In einer Gruppe haben die Kinder nur an einem vorschulischen Programm teilgenommen. In einer anderen Gruppe haben die Kinder an einer vorschulischen Kombination und schließlich in der Schule später auch noch an einer weiteren Intervention teilgenommen. Eine Gruppe hat nur die schulische Intervention im Sinne einer normalen Beschulung erhalten, wobei sie zusätzlich durch sogenannte Home School Resource Teachers unterstützt wurden. Die Ergebnisse dieses Projektes legen nahe, dass die Strategie am wirksamsten ist, beide Interventionsformen systematisch miteinander zu kombinieren. Interessant ist aber auch, dass die Effekte der rein frühkindlichen Intervention auch kurz hinter dieser kombinierten Strategie erfolgen, während die ausschließlich zusätzliche Unterstützung später in der Schule weniger wirkungsvoll war. Jedoch waren alle Interventionen besser, als gar nichts zu haben.

(Folie: These 2)

Das heißt: Wir sehen im Prinzip durchaus in der Forschung, dass frühkindliche Ansätze für den späteren Schulerfolg der Kinder effektiv sein können. Jedoch müssen sie bestimmte Voraussetzungen erfüllen. Es geht nicht einfach so, indem man beispielsweise das System ausbaut und sich nicht anschaut, was im System selbst passiert.

Ich möchte drei Aspekte hervorheben. Erstens – das ist nichts Neues, aber man kann es nicht oft genug wiederholen – erfordert ein Angebot, das allen Kindern ein Mindestbildungsniveau ermöglichen möchte, qualitativ hochwertige Angebote. Zweitens glaube ich, dass wir uns mehr als bisher trauen müssen, benachteiligte Kinder „positiv zu diskriminieren“. Wir müssen uns gezielter um diese Kinder kümmern, die es wirklich brauchen. Das geht – das ist heute auch schon gesagt worden – nur, wenn wir die entsprechenden Ressourcen dafür haben. Ich spreche mich also auch ganz klar für eine ungleiche und bedarfsorientierte Mittelverteilung aus. Diejenigen, die es am meisten brauchen, sollten am meisten von uns bekommen.

(Folie: Effekte frühkindlicher Bildungsangebote)

Ich habe Ihnen eine Übersicht über ein prominentes Projekt im internationalen Kontext mitgebracht, das in Deutschland sehr oft zitiert wird, nämlich das englische Projekt: „Effective Pre-School, Primary and Secondary Education“. Man kann an dieser Grafik sehr schön erkennen, dass Kinder, die an frühkindlichen Bildungsangeboten teilgenommen haben – das ist die durchgezogene Linie –, durchgängig höhere Kompetenzen als Kinder haben, die nicht an frühkindlichen Bildungsangeboten partizipiert haben. Das zeigt sich über alle Familienhintergründe hinweg. Hierbei ist der Sozialstatus in drei verschiedene Kategorien unterschieden worden. Man sieht hier sehr schön, dass Unterschiede nicht unbedingt ausgeglichen werden, wenn Kinder an diesen Angeboten partizipieren. Man sieht aber auch – das ist bei dieser durchgestrichenen Linie wichtig, die waagrecht eingeführt wird –, dass ein bestimmtes Mindestniveau definiert wurde, das in England erwartet wird und das alle Kinder erreichen sollten. Deutlich wird, dass Kinder

aus Familien mit einem niedrigeren Sozialstatus dieses Mindestniveau nur erreichen, wenn sie in entsprechende frühkindliche Bildungsangebote gehen.

(Folie: Effekte frühkindlicher Bildungsangebote [II])

Das klingt jetzt erst einmal einfach, aber wenn man sich die Forschung intensiver anschaut, sieht man sehr schnell, dass es so einfach nicht zu realisieren ist. Wir haben ganz häufig Projekte, die von der Effektivität frühkindlicher Bildungsangebote berichten. Das sind aber in der Regel experimentelle und sehr kleine, hochselektive, intensive und teure Modellprogramme. Sie liefern im Rahmen der Forschung sehr überzeugende Evidenz, dass es für diese Kinder positive Effekte gibt.

Beispiele sind das „Pre-School-Project“, das auch im deutschen Kontext sehr häufig zitiert wird, aber auch das „Abecedarian Program“. Es gibt aber auch weitere. Diese Programme sind sehr selektiv, das heißt, sie haben sich in den 60er- und 70er-Jahren in den USA eine ganz bestimmte Risikogruppe angeschaut, nämlich zu 99 % afroamerikanische Kinder aus Familien mit erwerbslosen Eltern, die nur über einen geringen oder gar keinen Bildungsabschluss verfügten. Da kamen wirklich sehr extreme Risikokonstellationen zusammen. Diese Kinder wurden in die Programme aufgenommen. Das waren nur sehr kleine Programme, die nur um die 100 Kinder aufgenommen haben. Spezielle und ganz spezifische Curricula wurden entwickelt. Das Personal war sehr gut qualifiziert. Es gab einen sehr guten Personalschlüssel zwischen 1 : 3 bis 1 : 6. Diese Bildungsangebote wurden dann noch mit familienansetzenden Programmbestandteilen kombiniert. Das heißt: Diese Arten der Interventionen haben sich zumindest damals als sehr effektiv erwiesen.

Wenn man sich anschaut, wie es sich mit anderen Angeboten verhält, die flächendeckender implementiert werden oder die sogenannte universelle Programme sind, die wir auch in Deutschland haben, also Programme, die sich nicht an bestimmte Bevölkerungsgruppen richten, sondern die frei zugänglich sind und an denen jeder teilnehmen kann, stellen wir sehr schnell fest, dass dabei der Forschungsstand sehr viel uneinheitlicher ist. Das hat auch damit zu tun, dass es sehr viel schwieriger ist, solche Programme zu erforschen.

Ich habe einige Beispiele mitgebracht. Wir sehen hier bei „Early Head Start“, einem Programm, das in den USA sehr weit verbreitet ist und bis zu 60.000 Kinder, wenn ich es richtig im Kopf habe, erreicht sowie in etlichen Gemeinden implementiert ist. „Early Head Start“ richtet sich an sehr kleine und auch an benachteiligte Kinder, ist aber ein sehr effektives Programm. Hierbei zeigt sich, dass die Teilnahme besonders für die Kinder erfolgversprechend ist, die besonders stark ausgeprägte Risikoprofile haben, also für die nicht ganz extrem benachteiligten Kinder, die aber noch benachteiligt genug waren, um an den Programmen teilzunehmen. Sie haben am meisten profitiert.

Das Projekt aus England, das ich eben schon erwähnt habe, zeigt demgegenüber, dass unter Umständen vor allem benachteiligte Kinder profitieren können. Es gibt daneben noch weitere Forschungen aus den USA und aus Deutschland, die keine besonderen Effekte feststellen konnten. Das heißt nicht, dass sie nicht existieren, sondern dass man sie in der Form zunächst einmal nicht finden konnte.

Das lässt unter Umständen auch die These zu, dass das bestehende Regelangebot an institutioneller Bildung, wie wir es auch in Deutschland haben, möglicherweise die gewünschten Effekte nicht realisieren kann. Das könnte auch damit zu tun haben.

(Folie: A. Qualitativ hochwertige Angebote [I])

Denn in einem Punkt ist der Forschungsstand recht eindeutig, egal in welchem Land oder egal in welcher Forschung: Die Qualität ist immer entscheidend für die Realisierung von Effekten. Auch hierauf gehe ich jetzt nicht im Detail ein: Was heißt eigentlich „Qualität“? Ich schließe mich dem an: Es kommt auf die Prozessqualität an, das heißt auf die Interaktion zwischen Erzieherinnen und Kindern.

(Folie: A. Qualitativ hochwertige Angebote [II])

Aber wichtig ist auch, auch wenn es nicht hinreichend ist: Die Prozessqualität wird durch die Rahmenbedingungen beeinflusst, also durch die Strukturqualität. Diese Rahmenbedingungen sind deshalb interessant, weil sie politisch einfacher reguliert werden können. Neben dem Personalschlüssel spielt unter Umständen auch die Qualifikation des Personals hierbei eine Rolle.

Es gibt Forschung, die zeigt, dass akademisch ausgebildetes Personal – hierbei wird mindestens ein einschlägiger Bachelorabschluss bzw. eine fachspezifische Ausbildung vorausgesetzt – in Kombination mit anschließender kontinuierlicher Weiterbildung in der Lage ist, entwicklungsförderliche Bedingungen für Kinder bereitzuhalten.

Wir haben schon mehrfach gehört, dass die Rahmenbedingungen in Hessen im Vergleich zum restlichen Deutschland relativ gut sind, was nicht unbedingt heißt, dass sie gut genug sind. Zu den akademischen Kräften: Zum 1. März 2013 verfügte laut Ländermonitor 8,7 % des Personals in Kitas über einen Hochschulabschluss. Im bundesdeutschen Vergleich sind es nur 4,9 %. 46,1 % der Einrichtungen hatten zumindest einen einzigen Hochschulausgebildeten zur Verfügung.

Das ist ganz interessant, weil es auch Forschung gibt, die zeigt, dass nicht unbedingt jede Fachkraft über einen akademischen Abschluss verfügen muss, sondern dass das gesamte Team in einer Kita davon profitieren kann, wenn zumindest eine einzige Fachkraft mit einem akademischen Abschluss vorhanden ist. An dieser Stelle muss man allerdings auch überlegen, was es heißt, unterschiedliche Qualifikationsprofile in der Kita zusammenzubringen. Können dadurch gewisse Spannungen oder neue Hierarchien entstehen? Wie ist dann damit umzugehen?

(Folie: A. Qualitativ hochwertige Angebote [III])

Im Hinblick auf benachteiligte Kinder stellen sich zwei Herausforderungen. Zum einen müssen wir noch stärker versuchen, benachteiligte Kinder überhaupt zu erreichen, und zum anderen sollten wir uns stärker trauen, den Bereich der U3-Kinder zu betrachten und auch da aktiv zu werden. Denn man sieht beispielsweise, dass 17 % der U3-Kinder mit Migrationshintergrund an einer Kindertagesbetreuung teilnehmen, während es 31 % der Kinder ohne Migrationshintergrund sind. Wenn wir uns die älteren Kindergruppen anschauen, stellen wir fest, dass die Unterschiede gar nicht mehr so ausgeprägt vorhanden sind.

Noch viel wichtiger ist: Selbst wenn wir diese Kinder erreichen und selbst wenn sie an einem Angebot teilnehmen, das wir Ihnen zur Verfügung stellen, zeigt die Forschung zunehmend, dass gerade die benachteiligten Kinder häufiger in Kitas schlechter Qualität vorzufinden sind. Frau Becker-Stoll hat es vorhin sehr schön ausgeführt: Damit können diese Kinder kaum die Chance neuer Entwicklungspotenziale realisieren, weil sie nicht die entsprechenden Bedingungen zur Verfügung gestellt bekommen.

(Folien: B. Positive Diskriminierung [I und II])

Natürlich stellt sich die Frage, welche Angebote man am besten für diese Kinder bereithalten kann. Natürlich wäre es eine Möglichkeit, auch hier in Deutschland selektive Modellprogramme einzuführen. Die Forschung aus den USA legt nahe, dass das möglicherweise auch hier effektiv sein könnte. Es gibt aber auch gute Gründe, das nicht zu tun, die ich ganz stark machen möchte. Neben Stigmatisierungs- und Exklusionsprozessen, die damit einhergehen, stellt sich auch die Frage, wie man es schafft, diese Zielgruppe adäquat zu erreichen. Abgesehen davon haben wir ein bestehendes System universeller frühkindlicher Bildung, das wir auch mit den Möglichkeiten, die es bietet, nutzen sollten.

Ich finde wichtig – das ist heute noch nicht so deutlich angesprochen worden –, dass Kinder in sozial durchmischten Kontexten besser lernen. Gerade benachteiligte Kinder profitieren eher von einer heterogenen Lerngruppe als von einer homogenbenachteiligten Gruppe.

(Folien: C. Bedarfsorientierte Mittelallokation [I bis III])

An der Stelle ist es auch wichtig, darüber zu sprechen, was mit Segregationsprozessen nicht nur auf wohnräumlicher Ebene, sondern auch auf Einrichtungsebene ist, und ob es Maßnahmen geben kann, wie wir Anreize für die Einrichtungen vielleicht auch durch Finanzierung in das System geben können, dafür zu sorgen, dass die Kontexte durchmischter sind. Darauf gehe ich gleich noch ein. Insbesondere bei der Zusammensetzung der Kinder in den Kitas sind sehr deutliche Unterschiede in Abhängigkeit von der Trägerschaft zu sehen. Das heißt: Wenn wir nicht auf selektive Modellprogramme abstellen wollen – das habe ich vorhin schon gesagt –, brauchen wir eine sehr klare und deutliche positive Diskriminierung von benachteiligten Kindern innerhalb universeller Angebote, indem sie Zugang zu Ressourcen und Fördermaßnahmen erhalten.

Am Beispiel der Sprachförderung haben wir das vorhin schon gesehen. Deswegen möchte ich gar nicht im Detail darauf eingehen. Dabei zeigt sich, dass gerade bei der Sprachförderung diese selektiven Programme – aus dem Kontext gerissene Sprachförderung – weniger effektiv sind und dass Kinder davon profitieren, wenn sie im Alltag in einer integrierten Situation am besten lernen. Das ist ein Ansatz, um das in den letzten Monaten und auch in Zukunft sehr schön umzusetzen: Man kombiniert ganzheitliche orientierte Sprachbildung mit zusätzlichen, aber daran ansetzenden Fördermaßnahmen für benachteiligte Kinder.

So eine ungleiche zielgerichtete Mittelverteilung, um diese Kinder zu erreichen und gerade ihnen ein qualitativ hochwertiges Angebot bereitzustellen, wird eigentlich vielfach gefordert, aber bislang nur ungenügend umgesetzt. Dafür gibt es verschiedene Gründe. Ein Grund ist mit Sicherheit, dass es teilweise Widerstände gibt. Ein weiterer Grund ist, dass es eigentlich noch gar nicht so viele vernünftige, funktionierende und tragfähige Konzepte dafür gibt.

Ich selbst spreche mich an dieser Stelle nicht unbedingt für eine subjektorientierte Finanzierung aus. Ich sehe die Vorteile einer subjektorientierten Finanzierung, die am einzelnen Kind ansetzt. Denn man kann die individuellen Risikokonstellationen besser erkennen. Ich sehe aber auch Nachteile insbesondere darin, dass die meisten Kosten in Kitas sehr hohe Fixkosten sind und nicht nur entstehen, wenn ein Kind kommt oder nicht. Wenn ein Kind nicht kommt, fällt dann automatisch sehr viel Geld weg. Das führt zu in-

stabilen Situationen zum Beispiel bei den Verträgen für Erzieherinnen und zu fehlender Kontinuität. Das halte ich nicht für sinnvoll.

Ich glaube, dass nicht immer nur das einzelne Kind ausschlaggebend ist, sondern dass wir stärker auf die Zusammensetzung der Gruppe achten müssen. Wenn es ein Kind in einem ansonsten sehr privilegierten Kindergarten ist, findet man Wege und Möglichkeiten, damit umzugehen. Es gibt aber bestimmte Grenzen, bei denen die Anteile an benachteiligten Kindern zu hoch sind, um mit den gegebenen Ressourcen damit vernünftig umgehen zu können.

Der Sozialraum wurde heute schon häufig angesprochen. Ich erachte auch im Rahmen der Ressourcenallokation den Sozialraum nicht für eine zielführende Finanzierungsebene, weil wir gerade innerhalb von sozialen Brennpunkten oder Quartieren mit Entwicklungsbedarf – wie auch immer man sie nennen möchte – sehr starke Segregationsprozesse auf Einrichtungsebene finden. Innerhalb von sozialen Brennpunkten finden wir Einrichtungen, die stark privilegiert sind. Wir finden daneben auch Einrichtungen, die sehr hohe Anteile benachteiligter Kinder haben. Diese Differenzen variieren von 0 % bis 90 % in den Unterschieden.

An dieser Stelle plädiere ich ganz klar dafür, mutiger zu sein und zu versuchen, Maßnahmen zur Desegregation durchzuführen, indem man Anreize setzt, die Träger und die Einrichtungen mit weniger benachteiligten Kindern dazu zu bringen, mehr Kinder aufzunehmen, sodass sie eine stärkere soziale Durchmischung haben. Zu einer bedarfsgerechten Finanzierung brauchen wir, wenn überhaupt, Daten zur realen Komposition, die natürlich datenschutzrechtlich in gewisser Weise abgesichert sind. Denn ich glaube nicht, dass das einzelne Kind an dieser Stelle wirklich wichtig ist, sondern die Zusammensetzung der Kinder zählt. Dann kann man überprüfen, welche Maßnahmen wirksam sind. Solche Finanzierungsstrukturen werden mit Blick auf ihre Wirksamkeit selten evaluiert. Hierfür bräuchten wir im Prinzip individuelle Bildungsverlaufsdaten. Aber ich glaube, dass dieser Forscherwunsch häufig geäußert wird.

(Folie: These 3)

Das bringt mich zum folgenden Aspekt: Wir können durch die Gestaltung von Rahmenbedingungen die pädagogische Arbeit in den Einrichtungen selbst nicht direkt steuern, sondern wir können immer nur Impulse setzen. Es ist wichtig, diese Impulse sehr viel stärker zu evaluieren und die Meinung der Fachkräfte dazu einzubeziehen. Es gibt erstaunlicherweise bisher ganz wenige Befragungen von Fachkräften, wie sie mit Bildungsgleichheiten und dem Ziel der Bildungsgerechtigkeit umgehen und welche Handlungsstrategien sie dabei verfolgen.

Weil wir nicht wissen, was letztlich funktioniert, sollten wir stärker Modellprojekte entwickeln und diese von Anfang an begleitet evaluieren. Dann können wir in einem nächsten Schritt darüber reden, wie man das flächendeckend einführen kann, wenn etwas funktioniert.

(Beifall)

Vorsitzender: Danke erst einmal. – Kollege Merz hat die erste Frage.

Abg. **Gerhard Merz:** Ich will in diesem Zusammenhang an mehreren Stellen nachhaken bzw. ergänzende Fragen stellen. Die Frage der Steuerung durch Mittelzuweisung bzw. Mittel-zur-Verfügung-Stellung stand stark im Mittelpunkt Ihrer Ausführungen. Nach Ihren Ausführungen erscheint mir die Steuerung noch fragwürdiger, die wir im Moment als dominantes Mittel haben, Stichwort: Sozialindex. Er ist insbesondere an bestimmte Kriterien wie „Einkommensart und Einkommenshöhe“ sowie „Migrationshintergrund“ bzw. „kein Migrationshintergrund“ geknüpft. Das wäre nach Ihren Ausführungen deutlich zu schematisch; nach meinem Empfinden wäre es das übrigens auch. Aber was könnte an die Stelle dessen treten, wenn man trotzdem die Notwendigkeit hat, ein allgemeines Kriterium zu entwickeln und wenn man nicht völlig auf die Betrachtung der einzelnen Einrichtungen zurückgeworfen sein will? Das ist nicht nur ein Problem, das sich auf Landesebene – auf Landesebene erst recht –, sondern durchaus auch auf kommunaler Ebene bei einer hinreichend großen Stadt stellt. Die Stadt, aus der ich komme, hat 75.000 Einwohner und 50 bis 60 Einrichtungen. Da kann man gerade noch die einzelnen Einrichtungen betrachten. Aber wenn ich ein allgemeines Prinzip entwickeln will, muss ich einige Kriterien haben.

Zweitens haben Sie auf die Notwendigkeit bzw. die Wünschbarkeit des Abbaus von sozialer Selektion innerhalb bzw. zwischen den Einrichtungen hingewiesen. Das beobachten wir in der Tat: nicht mit Blick auf den Sozialraum bzw. den Stadtteil, sondern auch mit Blick auf den Trägertypus. Das weiß jeder.

Das ist im U3-Bereich noch einmal ausgeprägter; das kann man aufgrund der Alltagswahrnehmung bestätigen. Dort haben wir eine Reihe von Trägern, die aus den akademischen Milieus herausgekommen sind, etwa Elternvereine. Dort spielt es vielleicht eine noch pointiertere Rolle. Aber unter den Bedingungen von Freiwilligkeit, Trägerpluralismus und Subsidiarität möchte ich wissen, was da die Anreize sind. Vielleicht kann man das noch ein bisschen schärfer herausarbeiten.

Wenn ich schon bei U3 bin, frage ich: Wäre es vor dem Hintergrund, dass wir alle wünschen, dass gerade Eltern aus einkommensschwächeren Gruppen und insbesondere die auch da überdurchschnittlich häufig vertretene Familien mit Migrationshintergrund ihre Kinder möglichst in Einrichtungen schicken, nicht logischer, die Gebührenfreiheit des letzten Kindergartenjahres, die wir jetzt in Hessen fördern, umzuswitchen und sehr konsequent die Gebührenfreiheit des ersten Kitabesuchsjahres zu fördern – egal, wann es stattfindet bzw. möglichst im ersten oder zweiten Lebensjahr, wo wir im Moment den Rechtsanspruch haben.

Ich komme zu meinem letzten Punkt. Würden Sie mir zustimmen, dass es einen großen Unterschied zwischen einer kindorientierten und einer besetzten-platz-orientierten Förderung gibt und dass es eigentlich darauf ankäme, tatsächlich auf das real existierende Kinder abzustellen und weniger – das haben wir vorhin schon gestreift – – Das Einzige, was dabei eine Rolle gespielt hat, war die Betreuungslänge – da schließt sich der Kreis, wenn man so will, zur Frage der Sozialindizierung –, um ein anderes Merkmal für eine kindorientierte Finanzierung zu finden.

Herr **Prof. Dr. Radtke:** Vielen Dank, Frau Högbe. – Ich möchte über Ihren Einstieg über den Bildungsgerechtigkeitsbegriff einsteigen. Wir haben hier schon häufig diese Debatte geführt. Das ist tatsächlich eines der wesentlichen „essentially contested concepts“, wie man auf Englisch sagt, also eine grundsätzlich umstrittene Begrifflichkeit, an der sich gesellschaftliche Auseinandersetzungen festmachen.

Sie haben ein Kompromissangebot vorgestellt und gesagt, dass wir uns nicht darüber einigen würden, was alles unter Bildungsgerechtigkeit verstanden wird. Herr Kraus versteht etwas ganz anderes darunter als ich. Aber Sie haben gesagt, wir könnten uns vielleicht auf eine Mindestschwenniveauannahme mit Mindestanforderungen einlassen. Aber da fängt der Streit gleich wieder an, denn wir müssen definieren, was diese Mindestschwelle ist und was mindestens erreicht werden muss. Dann kommt noch die Frage von Herrn Merz hinzu: Welche Mittel soll dafür bereitgestellt werden? Wie lange wird jemand unterstützend gefördert? Wie lange wird geholfen? Das wäre die erste Frage. Da öffnet sich sozusagen die Debatte bzw. gesellschaftliche Auseinandersetzung: Was ist das Niveau? Wie lange soll da gefördert werden?

Ich bin ein bisschen über den Begriff der positiven Diskriminierung gestolpert, den Sie verwendet haben, weil wir im Zusammenhang mit Schülern und Kindern in vorschulischen Einrichtungen nicht über so etwas Schickes wie Frauen in Führungspositionen, sondern tatsächlich über Sonderpädagogik reden, also über Sondermaßnahmen, die, wie Sie richtig gesagt haben, zu Stigmatisierungsvorgängen führen können, zumal es dabei um eine Hierarchie geht.

Jetzt komme ich auf einen Punkt zu sprechen, bei dem ich einen Widerspruch in Ihrer Argumentation erkannt habe. Sie sagen zu Recht, gemischt zusammengesetzte Gruppen seien für die Kinder das Beste. Wenn Sie das aber damit verbinden wollen, dass Sie gezielt nicht personen- oder sozialraumbezogen, sondern einrichtungsbezogen fördern wollen, frage ich: Wie wollen Sie die Einrichtungen, die dann gemischt sind und gemischt sein sollen, als besonders förderwürdig identifizieren? Da sehe ich einen nicht ganz auflösbaren Widerspruch.

Frau Dr. Högbe: Ich setze gleich da an. Ich sehe, was Sie meinen. Aber ich meinte damit, dass man schauen muss: Wenn wir es tatsächlich bewerkstelligen, sozial gemischte Kontexte herzustellen – das kann man als eine Art Wunschziel formulieren –, ist natürlich die Dringlichkeit, benachteiligte Kinder bzw. in diesem Fall Einrichtungen zusätzlich zu unterstützen, wenn wir keine Unterschiede mehr zwischen den Einrichtungen haben, nicht mehr gegeben. Aber solange wir das haben – ich bin mir sehr sicher, dass wir das immer in irgendeiner Form haben werden –, muss man zumindest darüber nachdenken, diese Einrichtungen gezielt mit Ressourcen zu unterstützen.

Wenn die Zusammensetzung aller Einrichtungen gleich wäre, hätten wir das Problem an dieser Stelle nicht mehr. Wenn wir hypothetisch sagen würden, alle Kinder wären gleich, bräuchten wir nicht darüber nachzudenken, ob manche Kinder mehr oder weniger brauchen. Solange wir aber Unterschiede bei dem haben, was Kinder brauchen, müssen wir die Unterschiede innerhalb der Einrichtungen sehen und darauf reagieren. Das heißt: Natürlich wäre es im Prinzip wünschenswert, wenn wir keine Unterschiede zwischen den Kitas hätten und die soziale Durchmischung perfekt wäre. Aber das werden wir nicht erreichen können. An dieser Stelle muss man mit den Ressourcen gegensteuern.

Ich mache jetzt erst einmal mit der Ressourcenfrage weiter und gehe nachher auf Ihren Aspekt der Bildungsgerechtigkeit ein. Nach welchen Kriterien sollten wir eigentlich steuern? Natürlich ist es immer ein Stück weit ungenau. Wenn der Sozialindex in der jetzigen Form zu ungenau ist, was können wir dann eigentlich machen? Ich könnte mir vorstellen, dass man viel stärker die Idee – das wird teilweise in der Forschung international stärker berücksichtigt – des multiplen Risikos zugrunde legt. Dann sagt man nicht: Wir kombinieren jetzt auf einer Aggregatsebene Daten wie Bezug von SGB-II-Mitteln und

Arbeitslosenquoten willkürlich, sondern wir schauen, wie hoch der Anteil der Kinder ist, die über multiple Risikofaktoren verfügen bzw. in multiplen Risikosituationen leben. Das heißt, man müsste diese Daten auf kommunaler Ebene viel stärker miteinander verknüpfen und daran ansetzen. Es gibt Ansätze dafür und durchaus eine Möglichkeit, erst einmal individuumsbezogene Risikolagen zu verknüpfen und zu erfassen, um diese dann aggregiert weiterzugeben. Dann kann man sagen: In dieser Kommune sind 50 % der Kinder in solchen Situationen, während es in einer anderen Kommune vielleicht nur 20 % sind. Ich glaube, dass das treffender ist. Denn das sind die Problemkinder, die wir wirklich erreichen wollen.

Dann wurde gefragt, wie wir Träger dazu anreizen, eine soziale Durchmischung hinzubekommen. Ich sehe, dass das geht, dass es aber in Deutschland tatsächlich aufgrund der sehr starken Trägerhoheit und der Freiheit im System schwierig ist. Aber ich sehe nicht, was zum Beispiel dem entgegenstehen sollte, dass man sagt: Es gibt zusätzliche Ressourcen für erschwerte Arbeitsbedingungen, jedoch nicht pro Kind, sondern erst, wenn 10 % der Kinder in einer Einrichtung eine besondere Risikokonstellation haben. Das würde zumindest die Einrichtungen anreizen, nicht bei 7 % oder 8 % zu verharren, sondern die 10 % anzustreben.

Es gibt auch Ansätze im internationalen Kontext, in denen ein Drittel aller Plätze in den Einrichtungen erst einmal für benachteiligte Kinder freigehalten wird. Sie können nur von anderen Kindern besetzt werden, wenn kein benachteiligtes Kind diese Plätze in Anspruch nehmen möchte, wenn man die Plätze also ansonsten nicht vergeben kann. Dann können sich sozusagen privilegierte Eltern einkaufen. Sie müssen dann, wenn sie das wollen, für diese Plätze etwas bezahlen. Es gibt solche Ansätze, aber ich sehe, dass das in Deutschland möglicherweise schwieriger ist, weil wir ein anderes System haben und die Träger im System eine andere Stellung haben.

Die Gebührenfreiheit im letzten Kitajahr auf das erste Kitajahr vorzuverlegen, wann auch immer das stattfindet, halte ich tatsächlich für sehr sinnvoll. Da stimme ich Ihnen auf jeden Fall zu. Denn bisher sind im Jahr vor der Schule sowieso alle Kinder in der Kita. Forschungsergebnisse legen nahe, dass es ganz darauf ankommt, dass Kinder im letzten Kindergartenjahr in der Kita sind, sondern dass es einen Unterschied macht, ob ein Kind ein Jahr, zwei Jahre oder im Idealfall mehr als drei Jahre in einer außerfamiliären Betreuung war. Deswegen könnte ich mir das vorstellen, wobei das Probleme nach sich ziehen könnte. Diese müsste man politisch irgendwie lösen. Es ist ein Problem, wenn man erst den Anreiz setzt und sagt, dass die Kinder im ersten Jahr die Gebühren erstattet bekommen bzw. dass eine Gebührenfreiheit existiert. Was passiert, wenn dieses Jahr vorbei ist? Hören die Eltern dann auf, ihr Kind in die Kita zu schicken? Man müsste schauen, wie man damit umgeht.

Kindorientierte Finanzierung versus Besetzer-Platz-Finanzierung – da stimme ich Ihnen auf jeden Fall zu. Auf besetzte Plätze zu schauen – das habe ich eben deutlich gemacht – bringt gewisse Risiken mit Blick auf die pädagogische Arbeit und die Planungssicherheit der Einrichtungen. Man muss schon auf Kindmerkmale schauen, aber nicht so kindscharf finanzieren, dass, wenn ein Platz nicht besetzt ist, keine Mittel fließen. Ich halte das in dem Bereich für nicht sinnvoll.

Mit Blick auf die Bildungsgerechtigkeit wurde gefragt, was der Mindeststandard sei. Wir müssten den Mindeststandard dann definieren. Ich finde es aber auch interessant, dass es für den Schulbereich Bildungsstandards gibt. Diese Bildungsstandards sind, soweit ich weiß, entgegen der fachlichen Expertise als Regelstandards und nicht als Mindeststandards formuliert worden. Wenn man sich auf Regelstandards einigen kann, müsste es

Möglichkeiten geben, Mindeststandards zu formulieren und sich zu einigen. Das ist natürlich eine Herausforderung, aber ich erachte das für wichtig. Denn sobald ich sage, dass Regelstandards eingeführt werden, lasse ich zu, dass bestimmte Kinder, weil es Regelstandard sind, diese nicht erreichen dürfen, denn sie sollen „in der Regel“ erreicht werden. Deswegen denke ich, dass ein Konsens über Mindeststandards und über ein Mindestniveau sehr wichtig und unumgänglich ist.

Vorsitzender: Wir haben noch drei Wortmeldungen: Frau Cárdenas, Frau Geis und Frau Wiesmann.

Abg. **Barbara Cárdenas:** Meine Nachfrage schließt sich an die von Herrn Professor Radtke an. Sie haben gesagt, dass diese durchmischten – ich weiß nicht mehr, ob das Ihr Begriff war – Einrichtungen eigentlich das Ziel sein sollten. Ich komme aus Dietzenbach, wo es eine Grundschule gibt, die von 98 % Kindern mit Migrationshintergrund besucht wird. Sie sind zum größten Teil sozial benachteiligt. In einem unserer Wohngebiete liegen drei Kitas, bei denen es ebenfalls so aussieht. Es gibt verschiedene Überlegungen, wie man dort eine vernünftige Mischung hinbekommen kann. Bisher sind alle Versuche gescheitert. Die Frage des Busings kennen Sie wahrscheinlich auch. Haben Sie Beispiele oder Ideen, wo es gutgegangen ist und wie man da einen neuen Anfang versuchen kann?

Abg. **Kerstin Geis:** Für mich geht es um die Problemkinder. Wir haben heute ziemlich viel über die Problemkinder gesprochen, die teilweise mit verschiedenen Risiken behaftet sind. Meine erste Frage lautet: Lässt sich quantifizieren, wie groß der Anteil der Kinder ist, die in der Gesellschaft ein Problem mit sich herumtragen und dem entsprechend besondere Zuwendung brauchen?

Zweitens. Ich überlege es mir nach den von Ihnen genannte Beispielen ganz praktisch. Bleiben wir einmal in der Landeshauptstadt. Sie finden in 500 m Luftlinie von hier die Kindertagesstätte der Bergkirche in einer hochproblematischen Wohnlage. Wenn Sie etwas weiter nach draußen Richtung Sonnenberg fahren, finden Sie die städtische Kindertagesstätte. Dort haben die Kinder per se aufgrund ihrer Wohnlage gänzlich andere Grundbedingungen als die Kinder hier im Bergkirchenviertel. Sollte man in der Stadt nicht zuerst versuchen, einen Kitaplatz in unmittelbarer Wohnortnähe zu finden? Wie beurteilen Sie die Annahme, dass Eltern in ländlichen Regionen 25 km fahren, um ihr Kind in die Kita zu bringen, wo irgendwelche besonderen Plätze vorgehalten werden? Meine Frage lautet: Wie kann man das pragmatisch mit Leben füllen?

Abg. **Bettina Wiesmann:** Ich habe zwei kleinere Nachfragen zu Ihren Ausführungen nach Ihrem eigentlichen Vortrag, für den ich mich auch bedanken möchte.

Einmal haben Sie empfohlen, dass in gewisser Weise auf besonderen Förderbedarf eingegangen wird. „Positive Diskriminierung“ war das Stichwort für Kinder mit besonderen Benachteiligungen. Wir haben im Kinderfördergesetz eine Förderpauschale, die genau das versucht. Ab einer Schwelle, die allerdings etwas höher liegt, als Sie das eben gesagt haben, wenn ein bestimmter Anteil von Kindern aus Migrationsgründen oder sozialen Gründen mit hoher Wahrscheinlichkeit besonders förderbedürftig ist – so wird das ermittelt –, gibt es da eine besondere Zuwendung, deren Höhe vielleicht nicht befriedigen mag, aber die doch den Versuch darstellt, in diesen Einrichtungen eine besonders

intensive Förderung zu ermöglichen, indem ein besonderer Fördertatbestand greift. Ist das aus Ihrer Sicht vielleicht ein Ansatz, der in diese Richtung ginge, oder muss ich das anders verstehen, und Sie haben das anders gemeint?

Mit Blick auf meine zweite Frage darf ich ein bisschen „außerhalb der Box“ denken. Sie sagten, einerseits gebe es interessante Modelle aus anderen Ländern, wo von vornherein Plätze in Einrichtungen für bestimmte Zielgruppen freigehalten werden und die, die solche Bedürfnisse nicht haben und vielleicht privilegiert sind, sich einkaufen müssen. Wenn ich das zugrunde lege, frage ich mich: Warum brauche ich überhaupt eine Gebührenfreiheit für Eltern außerhalb von Notlagen? Wir haben allseits festgestellt, wir könnten durchaus noch ein paar mehr Ressourcen zur Qualitätsentwicklung im System haben. Mich würde vor diesem Hintergrund interessieren: Muss ich überhaupt Gebührenfreiheit für diejenigen anstreben, die nicht in diesen Situationen bzw. die nach Ihren Worten privilegiert sind?

Vorsitzender: Gibt es noch weitere Fragen? – Das ist nicht der Fall. Dann schließe ich die Frageliste, und Sie, Frau Högbe, haben das finale Wort für heute.

Frau **Dr. Högbe:** Vielen Dank für diese Nachfragen. – Ich fange wiederum hinten an.

Ich stimme Ihnen zu: Gebührenfreiheit für alle ist nicht unbedingt zielführend. Ich könnte mir aber auch vorstellen, dass man das komplette System gebührenfrei macht und andere Wege findet, etwa über Refinanzierung oder Steuern, wie es zum Teil auch schon passiert. Man kann das einführen und das System zunächst einmal komplett gebührenfrei machen, weil es ein wichtiges öffentliches Angebot ist, und es auf indirektem Wege zu refinanzieren. Das könnte ich mir als einen sinnvollen Ansatz vorstellen. Dann sind wir in der Steuerpolitik. Das ist ein komplexes Feld. Dabei kenne ich mich nicht genug aus. Das müsste natürlich auf eine faire Weise umgesetzt werden.

Bei der Förderpauschale für die Einrichtungen, die Sie erwähnt haben, wenn sie einen bestimmten Anteil an Kindern hat, kommt es natürlich auf die konkrete Ausgestaltung an. Wenn das prinzipiell im KiföG verankert ist – ich meine, mich daran zu erinnern –, haben Sie mich vom Ansatz her richtig verstanden, denn ich halte das prinzipiell für sinnvoll. Es kommt dann auf die konkrete Ausgestaltung an, wie die Einrichtungen an das Geld kommen und ob das, was sie dafür bekommen, dann auch reicht. Ferner muss geschaut werden, wie dieser Bedarf definiert wird. Aber vom prinzipiellen Ansatz her halte ich das für sinnvoll.

Wie kann man Durchmischung erreichen? Das ist ein schwieriges Thema. Alle Ansätze der Desegregation, wie man so schön sagt – Sie haben das Busing angesprochen –, sind bisher auch in den anderen Ländern fulminant gescheitert. Das hat mit dem Problem zu tun, das ich am Anfang erwähnt habe: Wenn der eine Weg der Elitebildung nicht mehr funktioniert, finden privilegierte Gruppen andere Wege. Das wird wahrscheinlich ein Dauerproblem sein. Ich halte aber tatsächlich Ansätze für sinnvoll, bei denen man sagt, dass zum Beispiel ein Drittel der Plätze für diese Kinder vorgehalten wird und man das in allen Einrichtungen umsetzt.

Wie viele Prozent der Kinder haben eine entsprechende Risikolage? Das kann man messen und quantifizieren. Ich weiß auch, dass es zum Beispiel für ältere Kinder im Bildungsbericht gemacht wird. Darin wird wirklich ausgewiesen, wie viele Kinder sich in einer multiplen Risikolage befinden. Das muss man auch für jüngere Kinder in Erfahrung

bringen können. Man kann das mitunter auf jeden Fall mit den Daten der Schuleingangsuntersuchung machen. Ich habe keine konkrete Zahl parat, aber man kann es auf jeden Fall quantifizieren.

Dann haben wir natürlich noch das strukturelle Problem von Stadt und Land sowie die Fragen, ob es genügend Plätze gibt und ob man nicht eher das nimmt, was man hat. Auch dieses Thema ist ähnlich wie das Thema der Desegregation komplex. Ich kann keine perfekte Lösung anbieten, wie es funktionieren kann. Aber ich glaube, dass es sich auf jeden Fall lohnt, weiter darüber nachzudenken. Man sollte es auf jeden Fall versuchen. Wir haben es dabei mit anderen Prozessen zu tun, weil oft auch neben der Wohnortnähe der Arbeitsplatz der Eltern eine Rolle spielt. Dann haben wir wieder das Problem, dass die Eltern, die sowieso schon mehr für ihre Kinder tun können, mobiler sind und andere Wege finden können.

Ich hoffe, dass ich nichts vergessen habe. Ich möchte mich noch einmal auch für die guten Fragen, die Diskussion und die Möglichkeit bedanken, heute in diesem Rahmen meine Position kundzutun.

Vorsitzender: Es ist umgekehrt: Der Dank gilt Ihnen.

(Beifall)

Kommen Sie gut nach Hause. – Ich schließe damit den Tagesordnungspunkt 1.

(Schluss des öffentlichen Teils – es folgt der nicht öffentliche Teil)



Elternkompetenzen stärken und Qualität in Kindertageseinrichtungen weiterentwickeln

Fabienne Becker-Stoll

Staatsinstitut für Frühpädagogik



1. Familie ist der erste, wichtigste und nachhaltigste Bildungsort



Familie als erster Bildungsort

Familien sind als erste Sozialisationsinstanz gleichzeitig der erste **Bildungsort** für Kinder.

Eltern bringen ihre Kinder

- mit **Kulturgütern** (Bücher, Musik, Medien) in Kontakt
- und **unterstützen** sie bei der Bewältigung der Aufgaben und Anforderungen **in formellen Lernorten** (Schule).

Dabei besonders wichtig:

Spracherziehung Wortschatz und Grammatik von Kindern werden durch die Erfahrungen mit Sprache **in der Familie** ausgebildet.

Gleichzeitig ist die **Familie ein Lernort** für Wertorientierungen, Einstellungen und Verhaltensmuster.

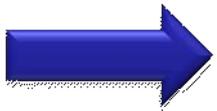
 **Auch mit Blick auf die schulische, akademische und berufliche Bildung der Kinder hat die Familie in mehrfacher Hinsicht eine wichtige Funktion für den Bildungserfolg und die gesamte Bildungslaufbahn.**

Familie als erster und wichtigster Bildungsort

In der **Familie** fangen Bildung und Erziehung an.

Erst später kommen **Tagespflege**, **Krippe**, **Kindergarten** und **Grundschule** hinzu.

Aber auch dann bleibt die **Familie** der am längsten und stärksten wirkende **Bildungsort** des Kindes.



Daher ist es wichtig Eltern möglichst von Anfang an zu stärken,

damit sie wirkliche Bildungsexperten für Ihre Kinder sein können!

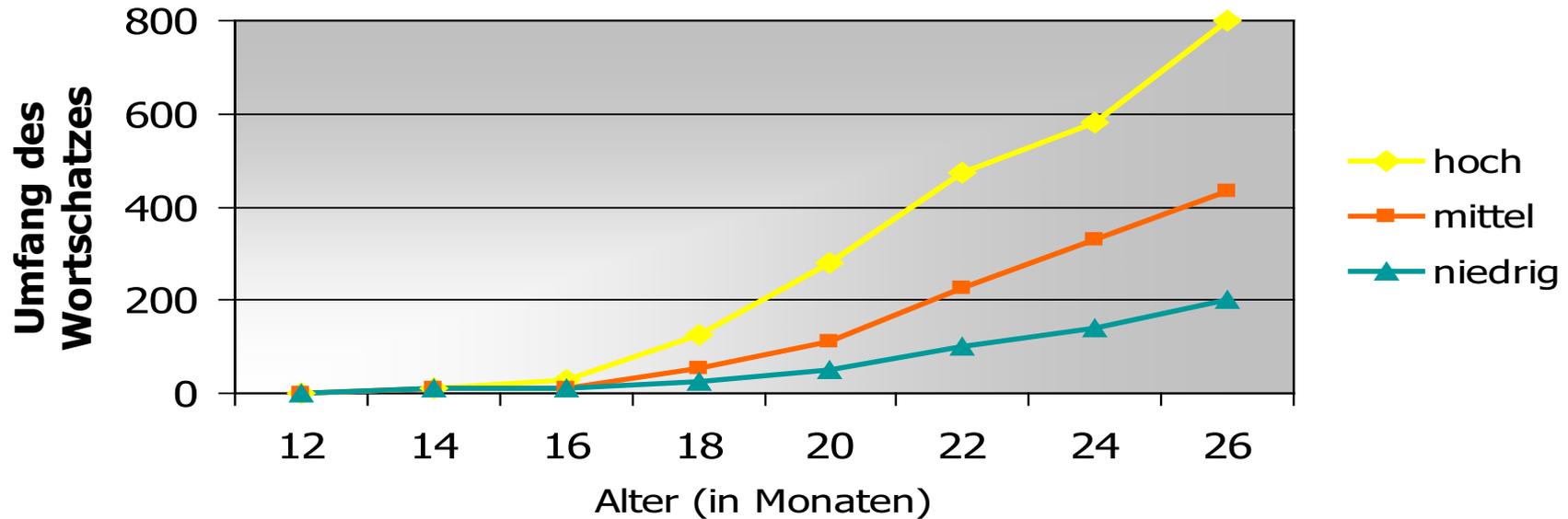


Sprache als Schlüssel zur Bildung

- **Sprachentwicklung** und der Erwerb von **Lese- und Schreibkompetenz** finden zur **gleichen Zeit** statt und stehen in einem engen Zusammenhang.
- Die **Vorläuferfertigkeiten** entwickeln sich bereits in den **ersten drei Lebensjahren** und sind gekoppelt an die **ersten kindlichen Erfahrungen mit Büchern und Geschichten**.
- Kinder lernen in den **Interaktionen mit Erwachsenen** über Geschichten, über Sprache und über die Welt um sie herum.
- Diese **Kompetenzen** sind nicht nur für die **Sprachentwicklung** in der frühen Kindheit wichtig, sie wirken sich auch längerfristig sowohl auf die spätere **Sprach- und Lesekompetenz** aus als auch auf die **kognitive Entwicklung** - und entsprechend auf die **Bildungslaufbahn** von Kindern.

Das Erlernen der Sprache geht nicht ohne Eltern

Sprachliches **Anregungsniveau** der **Mütter** im Kontakt mit ihren **Kleinkindern**



Sprachförderung von Anfang an

Kinder aus **sozial - und bildungsbenachteiligten** Familien zeigen ein **niedrigeres sprachliches Niveau**.

➔ Sie bekommen gerade im Bereich **Literacy** sehr wenig Anregung in der Familie und sind in ihrer Sprachentwicklung benachteiligt.

➔ In **Bildungseinrichtungen** sollten diese Kinder besonders vielfältige sprachliche Anregungen im Bereich von Sprache und Literacy bekommen.

Dies gelingt aber nur in Kindertageseinrichtungen von sehr guter Qualität!

2. Pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen leitet sich vom Kind ab



Pädagogische Qualität in Kitas

Das **Verständnis** von **Qualität in Kindertages-**
einrichtungen muss sich **vom Kind** und **seinen**
entwicklungsspezifischen Bedürfnissen her ableiten

Dabei kommt es darauf an,

„das stellvertretend wahrgenommene Interesse des
Kindes an **guter Bildung, Betreuung und Erziehung** in
den Mittelpunkt zu stellen“

➡ und damit die Qualität **grundsätzlich aus**
Kindperspektive zu betrachten und zu bewerten.



Pädagogische Qualität in Kitas

Das **Verständnis** von frühpädagogischer Qualität kann damit **nicht** von einem **spezifischen pädagogischen Ansatz** abhängig gemacht werden (z.B. ob nach Montessori, Steiner oder eher nach Reggio-Pädagogik gearbeitet wird),

- ➡ sondern zeigt sich vielmehr darin, inwiefern die **Bedürfnisse der Kinder befriedigt** werden und ihre **Entwicklung und Bildung alters- und entwicklungsangemessen unterstützt** wird.

Pädagogische Qualität in Kitas

Damit sind sowohl die **physischen** als auch die **psychischen Grundbedürfnisse** gemeint.

➡ **Physische Grundbedürfnisse**

- nach **Schutz** vor **Kälte** und **Hitze**
- nach **Nahrung**
- nach **Sauberkeit** und
- **körperlicher Unversehrtheit**

➡ **Psychischen Grundbedürfnisse**

- **Bindung/sozialer Verbundenheit**
- **Kompetenzerleben**
- **Autonomieerleben**



Verschiedene Aspekte päd. Qualität

Pädagogische Qualität ist ein komplexes Gefüge unterschiedlicher Aspekte und Einflüsse.

Grundsätzlich kann unterschieden werden in die Bereiche

- Orientierungsqualität
- Strukturqualität
- Prozessqualität

die in Wechselwirkung miteinander stehen und nicht unabhängig voneinander betrachtet werden können.

Bildung, Erziehung und **Betreuung** von Kindern werden dabei als interaktive Prozesse betrachtet.

Verschiedene Aspekte der pädagogischen Qualität

- **Prozessqualität im weiteren Sinne** erfasst die **gesamte Art und Weise**, wie pädagogische **Fachkräfte** den **Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag umsetzen**.
- **Prozessqualität im engeren Sinne** legt den Fokus auf die **Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern**.
 - „In den Interaktionsprozessen zeigt sich sowohl die **Dynamik des pädagogischen Geschehens** als auch der **Umgang mit dem Kind**“

Interaktionsqualität im Mittelpunkt

Die beobachtbare **Interaktionsqualität** in der Kindertageseinrichtung ist Ausdruck der der **Prozessqualität**.

- ➡ Eine hohe **Interaktionsqualität** ist **Voraussetzung** für die **Befriedigung** der **physischen** und **seelischen Grundbedürfnisse** der Kinder und
- ➡ für die **Unterstützung** der **alters- und entwicklungsangemessen** **Entwicklung** und **Bildung** der Kinder

Warum ist pädagogische Qualität so wichtig?

US-amerikanische wie auch europäische Studien zeigen **Zusammenhänge** zwischen den **verschiedenen Qualitätsbereichen** in Kindertageseinrichtungen sowie dem **kindlichen Entwicklungsstand** u.a. in den Bereichen **Sprache, soziale Kompetenz** und **Kognition**:



Je höher die pädagogische Qualität einer Einrichtung eingeschätzt wurde, desto positiver fiel der kindliche Entwicklungsstand aus (Peisner-Feinberg et al., 2001; NICHD, 2002; 2006; Sylva et al., 2004).



Positive Interaktionserfahrungen in der Kita wirken sich auf den Lernerfolg in der Schule aus, ebenso wie gute Lehrer-Schüler Beziehungen (z.B. Ahnert et al., 2012, 2014,2015)

3. Welche **Qualität** finden Kinder in verschiedenen Betreuungssettings vor? (NUBBEK)



NUBBEK - Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit

Kooperationsprojekt der Studienpartner:

- PädQuis gGmbH
- Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)
- Forschergruppe Verhaltensbiologie des Menschen (FVM)
- NUBBEK Arbeitsgruppe Universitäten Bochum/Osnabrück
- Universität Osnabrück – nifbe
- Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP)
- Assoziiertes Mitglied: sozio-oekonomische Panel (SOEP) / DIW Berlin.

gefördert durch:



Robert Bosch Stiftung

Bundesländer Bayern, Brandenburg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen

NUBBEK: Regionale Verteilung der teilnehmenden Bundesländer und Jugendamtsbezirke

Bayern

München, Lkr. Erding

Baden-Württemberg

Freiburg, Breisgau-Hochschwarzwald, Lörrach, Emmendingen, Ortenau

Nordrhein-Westfalen

Bochum, Essen-Nord, Ennepe-Ruhr-Kreis

Niedersachsen

Osnabrück (Stadt), Osnabrück (Land)

Sachsen-Anhalt

Dresden, Sächsische Schweiz - Osterzgebirge

Berlin/Brandenburg

Berlin, Potsdam, Teltow-Fläming

Sachsen

Halle/Saale, Magdeburg, Halberstadt, Dessau, Saalekreis



Aktuelle Qualität in Kindertageseinrichtungen

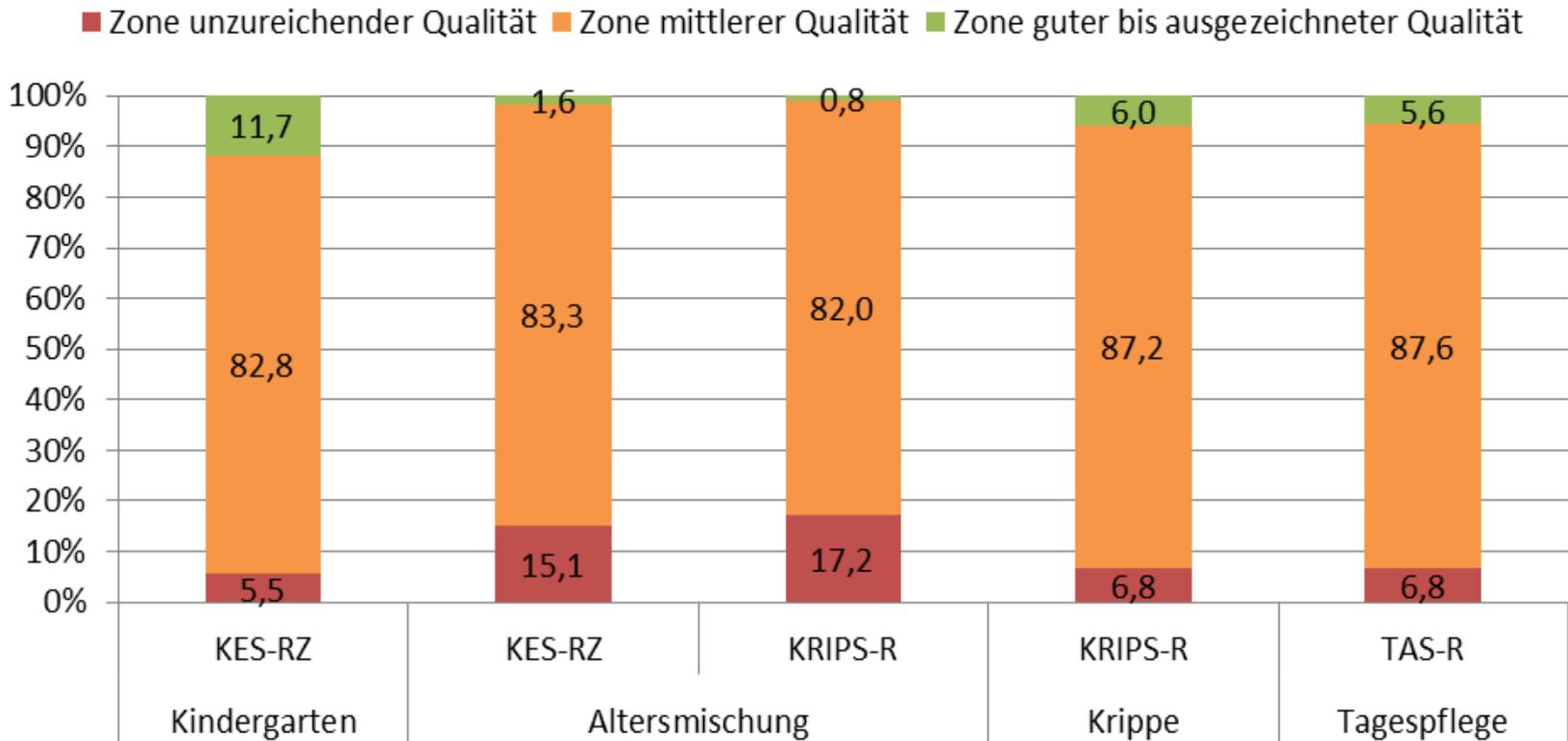


Abb. : Qualitätsprofil der Betreuungssettings Gesamt-Stichprobe der NUBBEK-Studie (Mayer/Beckh/Berkic/ Becker-Stoll, 2013)

Aktuelle Qualität in Kindertageseinrichtungen

Das Spektrum der **Qualität von Kindertageseinrichtungen** reicht von

- Kindertageseinrichtungen mit **guter** bis **ausgezeichneter** Qualität über
- Kindertageseinrichtungen mit **mittlerer Qualität**,
- zu Kindertageseinrichtungen mit **unzureichender Qualität**, die aufgrund ihrer Bedingungen **qualitative Mindeststandards** im Sinne des **Kindeswohls** nicht **gewährleisten** können.

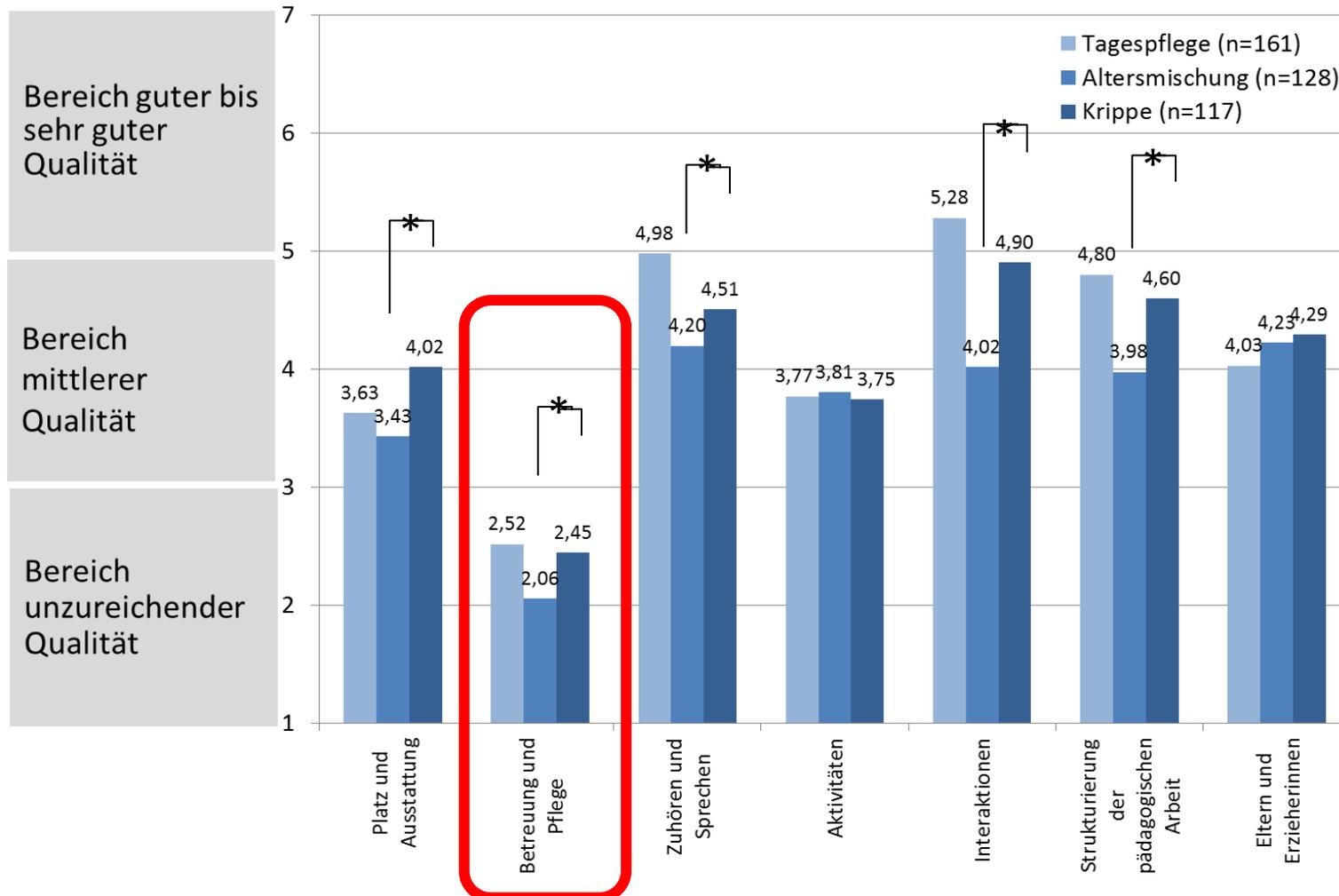


Subskalen KES-RZ, KRIPS-R und TAS

7 Subskalen/Bereiche:

- (1) Platz und Ausstattung
- (2) **Betreuung und Pflege der Kinder**
- (3) Sprachliche und kognitive Anregungen
- (4) Aktivitäten
- (5) Interaktionen
- (6) Strukturierung der pädagogischen Arbeit
- (7) Eltern und Erzieherinnen

U3-Bereich: Pädagogische Qualität in den einzelnen Teilbereichen



4. Pädagogische Qualität wirkt sich auf die Entwicklung der Kinder aus!

Ergebnisse aus NUBBEK



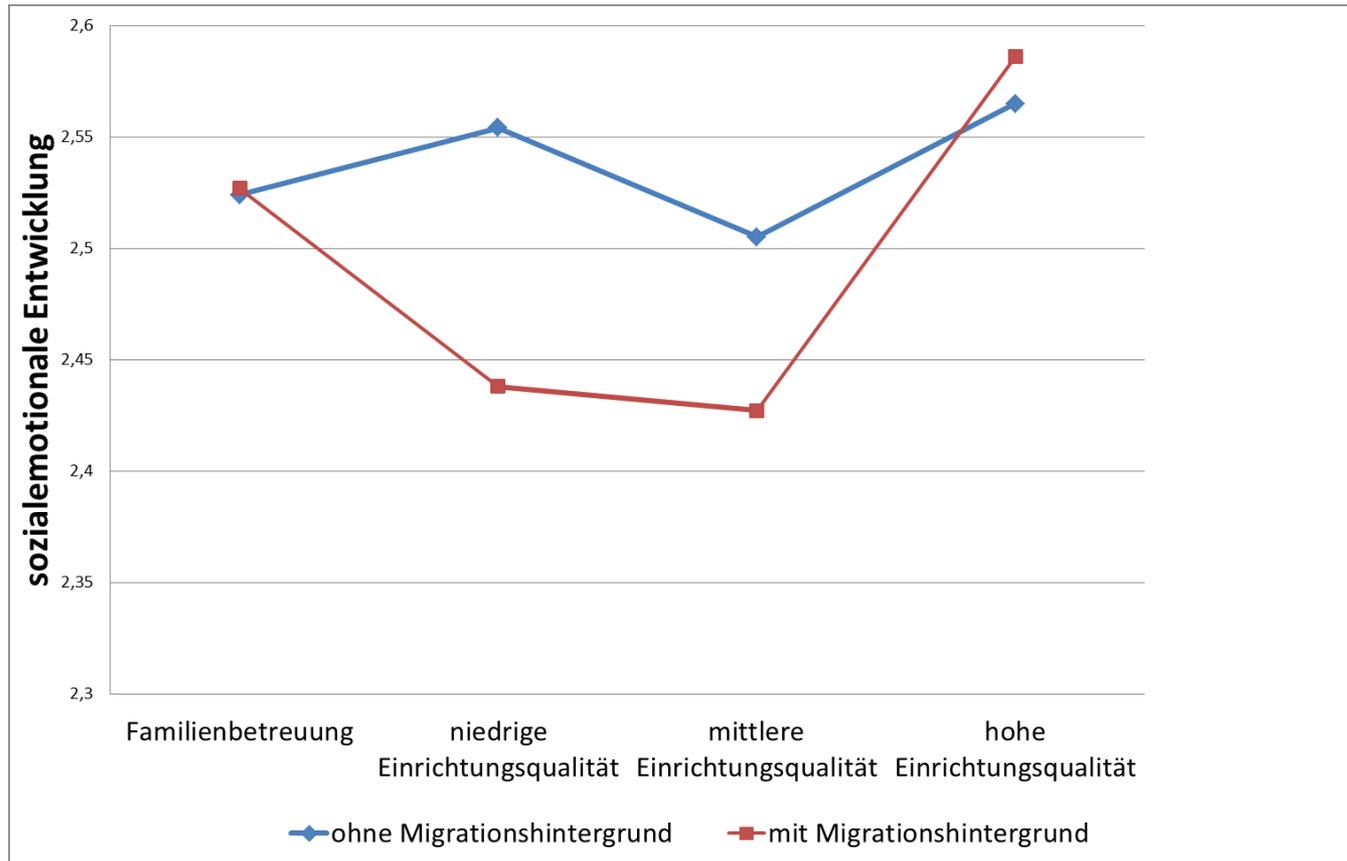


Qualität in Krippen und Entwicklung 2Jähriger

- Welchen Einfluss hat **Betreuungsqualität** in der Krippe auf die **sprachliche** und **sozial-emotionale Entwicklung** von **zweijährigen Kindern?** (bei Kontrolle für Familienvariablen)
- Zeigen sich vergleichbare Effekte für Kinder mit und ohne Migrationshintergrund?

Sozial-emotionale Entwicklung (ITSEA, 1-3)

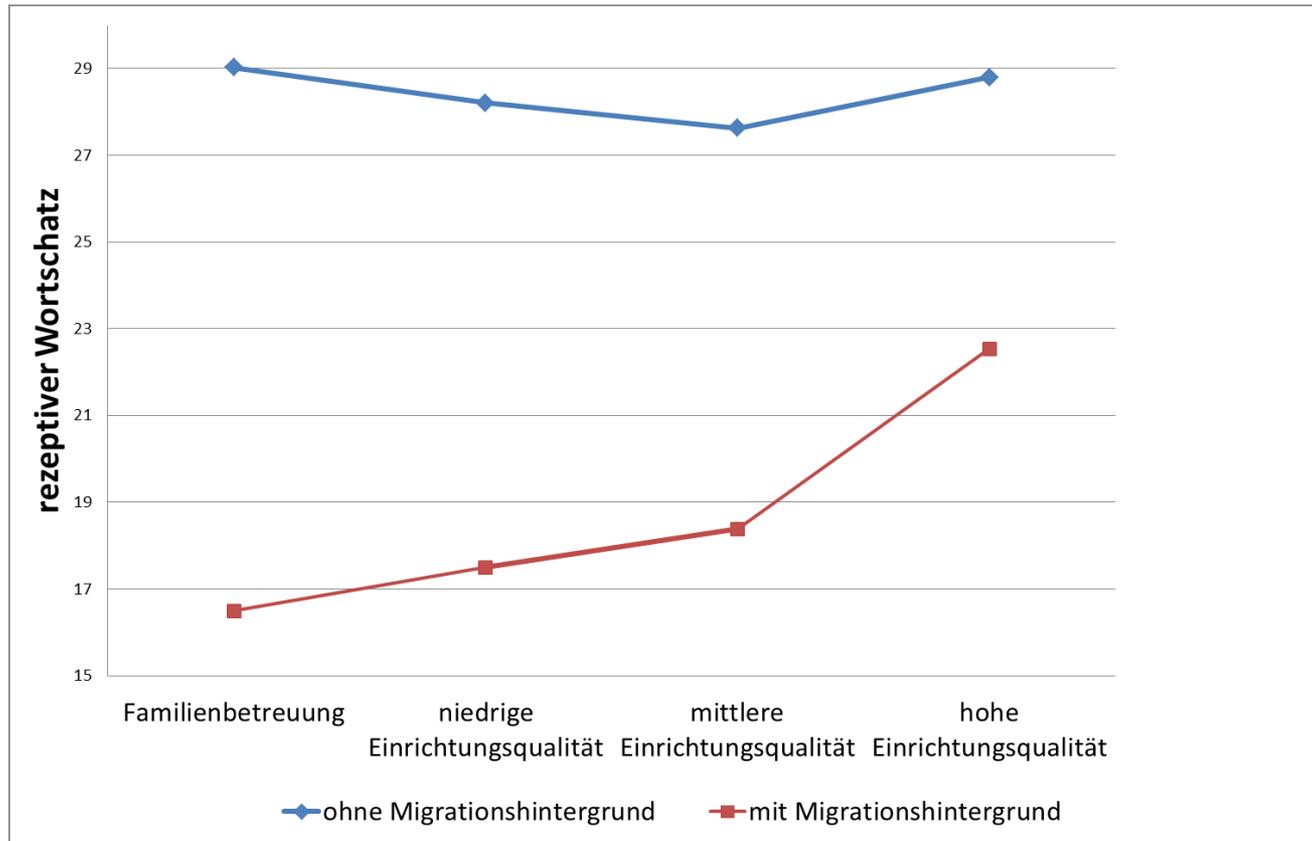
unter Kontrolle von Alter des Kindes, sozio-ökonomischer Status der Familie, Bildung der Mutter und häuslichem Entwicklungsumfeld



Interaktionseffekt von Betreuungsqualität und Migrationshintergrund ($p < .05$)

Rezeptiver Wortschatz Deutsch (PPVT; max. 40 Punkte)

unter Kontrolle von Alter des Kindes, sozio-ökonomischer Status der Familie, Bildung der Mutter und häuslichem Entwicklungsumfeld



Interaktionseffekt von Betreuungsqualität und Migrationshintergrund ($p < .01$)

Fazit – Betreuungsqualität bei 2-Jährigen

- **Effekte der Betreuungsqualität** in Krippen auf die kindliche Entwicklung finden sich **nur für Kinder mit Migrationshintergrund**.
- Kinder mit Migrationshintergrund können im Hinblick auf ihre sprachliche und sozialemotionale Entwicklung vom Besuch einer Krippe profitieren, die Voraussetzung dafür ist allerdings **eine sehr gute Qualität der Betreuung**.

5. Pädagogische Qualität muss laufend überprüft werden



Das Berliner Modell zur Qualitätsentwicklung

- Wenn Kindertageseinrichtungen **Bildung, Erziehung und Betreuung** bieten sollen, ist eine **wissenschaftlich fundierte, systematische** und **kontinuierliche Qualitätsmessung** und **Qualitätsentwicklung unabdingbar**.
- Ein gutes Beispiel für nachhaltige Qualitätsüberprüfung und fortlaufende interne sowie externe Evaluation gibt es in Berlin.



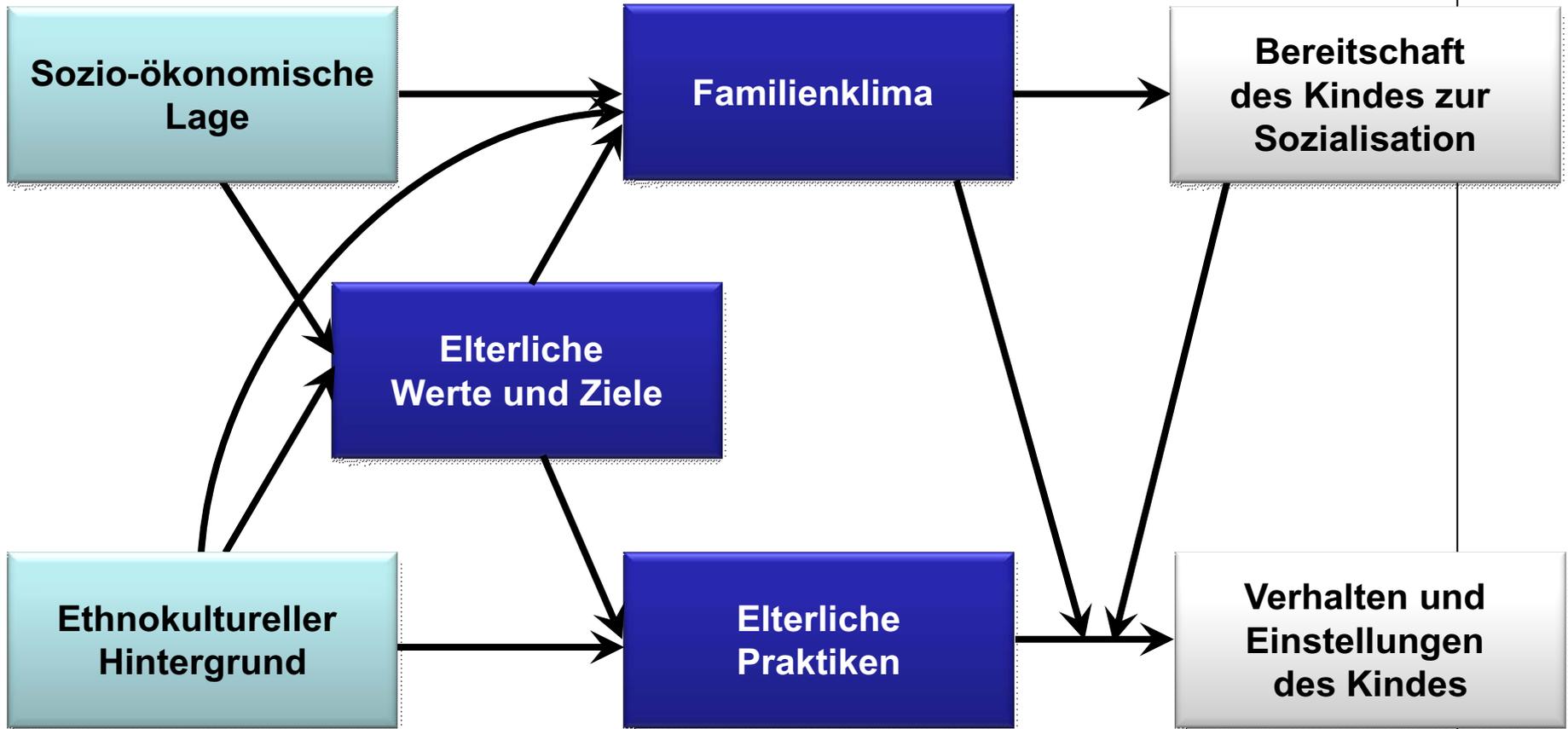
Berliner Modell zur Qualitätsentwicklung

- kontinuierliche Evaluation und Weiterentwicklung von Qualität in Kindertageseinrichtungen ist möglich,
 - wenn sich die **Verantwortlichen aus Politik, Wissenschaft und Praxis** auf ein **koordiniertes und standardisiertes Vorgehen** verständigen und dafür die **notwendigen Ressourcen bereitstellen**.
- Dies trifft sowohl auf die **Durchführung der internen und der externen Evaluation**, also auch auf die **laufende Koordination** und **wissenschaftliche Begleitung** des Prozesses zu.

6. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern



Elterliche Erziehung und Bildung im Kontext



Elternkompetenz stärken

1. Positive Eltern- und Familienkompetenzen erhalten, u.a. durch

- nachhaltige Festigung/Weiterentwicklung des bereits bestehenden Kompetenzniveaus
- qualitativ und finanziell akzeptable familienergänzende Betreuungsangebote,
- bessere Rahmenbedingungen für Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

2. Entwicklungsfähige/-bedürftige Eltern- und Familienkompetenzen stärken, u.a. durch

- möglichst früh einsetzende universelle und gezielte Eltern- und Familienbildung,
- niedrigschwellige und vernetzte Angebotsstrukturen auf kommunaler Ebene (Stichwort: Erziehungs- und Bildungspartnerschaften),
- Entschärfung bzw. Verhinderung materieller Notlagen.

3. Vernetzung der Angebote damit Eltern mit Säuglingen/Kleinkindern davon profitieren

- Lokale, Quartiersgebundene Vernetzung aller Akteure der Kinder- und Jugendhilfe und Gesundheit
- Zur Bereitstellung einer lokal abgestimmten, niedrigstelligen Angebotsstruktur
- Familien-/Kinder-Bildungs-Zentren



Erziehungs- und Bildungspartnerschaft:

Es gilt also beides gleichzeitig zu fördern

- **Elterliche Kompetenz möglichst schon während der Schwangerschaft**
- **Qualitativ hochstehende außerfamiliale Bildungs-, Erziehungs-, und Betreuungsangebote**
- **Angebotsstruktur Stadtteilnah vernetzen**

Damit alle Kinder von Anfang an die für sie besten Entwicklungsmöglichkeiten bekommen.

6. Entwicklung von **Kindergärten** zu sozialraumorientierten **Familienzentren**

z.B. Münchner
KinderTagesZentren KITZ
für Kinder von 0 bis 12 Jahren



KinderTagesZentren = Familienzentren

Das **Kernangebot jedes KiTZ** stellt die Vermittlung qualitativ hochwertiger **Bildung, Erziehung und Betreuung für Kinder, ihre Eltern und auch alle Mitarbeitenden** dar.

Der KiTZ-Grundgedanke zeichnet sich aus durch einen integrierten **multiprofessionellen Netzwerkansatz**, d.h: durch

- Angebote an einem Ort, die leicht zugänglich, ausreichend verfügbar und für alle Familien erschwinglich sind
- Zusammenarbeit verschiedener Disziplinen und Fachrichtungen sowie den fachlichen Austausch zwischen den Professionen
- Bündelung bereits vorhandener Angebote und Dienste
- intensive Kooperation und Vernetzung
- Wahlmöglichkeit, Abwechslung, Konsistenz, die Offenheit für Unterschiede sowie die Wertschätzung von (ehrenamtlichem) Engagement



Familienzentrum

Vernetzung mit

- bürgerlichem Engagement (Senioren)
- Vereinen (Musik, Sport)
- Nachhilfe usw.
- Familienpaten

Enge Abstimmung mit Jugendamt, Sozialdienst, Kinderärzte usw.

Qualifikations-angebote für Eltern

Sprachkurse
Nähkurse
Kochkurse – Oder
Ausbildungsmöglichkeit z.B. im Hauswirtschaftlichen Bereich

Familienbildung z.B. **PAT**

Eltern-Baby-Gruppe

Erziehungsberatung

Frühförderung

Kindertageseinrichtung

Krippe
Kindergarten
oder
Altersmischung

Tagespflege

Kooperation mit Schule z.B. Vorkurse

Hortgruppe
Ganztagsschule

Kontakt- und Teilhabe für Familien z.B. Eltern Café
Kinder-Kleiderbazar
...

Ausbau von Kindertageseinrichtungen zu Kinder/Familien-Bildungs- Zentren

Ausrichtung an den lokalen (quartiersgebundenen) Anforderungen

7. Bildungskompetenz der Eltern stärken: Beispiel PAT



Parents as Teachers
Mit Eltern Lernen



PAT – Mit Eltern Lernen

PAT - Parents as Teachers – Mit Eltern Lernen

- ist ein internationales, evidenzbasiertes **Hausbesuchsprogramm** zur **Elternbildung** und **frühkindlichen Förderung**.
- Um möglichst optimale Bedingungen für eine gesunde Entwicklung des Kindes zu schaffen, werden Eltern schon **ab der Schwangerschaft** begleitet.
- Auf der Basis einer **vertrauensvollen Beziehung** unterstützen **PAT-Elterntrainerinnen** in regelmäßigen Kontakten die Familien bis zum dritten Lebensjahr bei der Erziehung des Kindes.
- Der Programmansatz ist präventiv und hat zum Ziel, Vernachlässigung vorzubeugen und die **Bildungschancen der Kinder zu verbessern**.

PAT – Mit Eltern Lernen

Ziel: Den Eltern die notwendige Information, Unterstützung und Ermutigung geben, um ihren Kindern zu helfen, sich in den entscheidenden ersten Lebensjahren optimal entwickeln zu können.

Evaluation: **PAT – Mit Eltern Lernen** ist ein gut evaluiertes Hausbesuchsprogramm zur Elternbildung und frühkindlichen Förderung.

Ausbildung: pädagogische Fachkräfte werden für die Arbeit mit Familien nach dem Konzept von **PAT – Mit Eltern Lernen** ausgebildet.

Auswirkungen: Verbesserung der Zusammenarbeit von Eltern und Fachkräften in der Kita und der Sprachentwicklung der (mehrsprachigen) Kinder

Besonders Erfolgreich bei Familien mit Migrationshintergrund



Danke für Ihre Aufmerksamkeit





Krippe ja oder nein?

- Im ersten Lebensjahr **NEIN**
 - Weil sich hier erst die Bindungsbeziehungen entwickeln zu den primären Bindungspersonen entwickeln
- Im zweiten Lebensjahr **je nach Kind**
 - Eher ab 18 Monaten, je nach Temperament des Kindes, Tagesmutter ggf. besser, aber auch hier gilt, weniger ist mehr!
- Ab 24 oder 30 Monaten **JA**
 - Ab zwei Jahren profitieren Kinder in ihrer Entwicklung von anderen Kindern, bauen Freundschaften auf und lernen voneinander



- **Landtagsanhörung in Hessen**

-

- **Situation derzeit:**

- Hessen hat vielfältige Projekte im Bildungsbereich, u.a. den BEP und dessen – mittlerweile schon 10-jährige Implementierung, die QSV, ein Kooperationsprojekt mit dem Haus der kleinen Forscher uvm. Das IFP war an allen o.g. Projekten konzeptionell eng beteiligt.

- Die neue (schwarz-grüne) hess. Regierung hat im Koalitionsvertrag folgende Schwerpunkte für die Bildungspolitik festgelegt:

- Fortführung des BEP
- Inhaltliche Schwerpunkte bilden: Sprache, Inklusion, Eltern
- Die Vertiefung der Kooperation Kita-Schule (hier sollen auch die sehr positiven QSV-Ergebnisse eine Rolle spielen)

- Derzeit werden folgende Projekte geplant:

- Die Neukonzeption der Landesfortbildungen zum BEP (hier ist das IFP federführend miteingebunden), um die Fortbildungen prozessorientierter und bedarfsgerechter zu gestalten. U.a. werden Fortbildungen zur Interaktionsqualität, Kooperation mit Familien oder auch zum Schwerpunkt soziale-und emotionale Kompetenzen entwickelt.

-

- Es soll ein Sprachkonzept entwickelt werden, bei dem alle „Sprachförderprojekte“ – angefangen von den Vorkursen, bis zu spezifischen Programmen/Beobachtungsverfahren – unter einen konzeptionellen Rahmen gestellt werden, besser aufeinander abgestimmt werden und im Sinne des Konzepts der alltagsintegrierten Sprachbildung auszurichten

-

- Geplant ist auch die Aktualisierung des BEP, um die o.g. Schwerpunkte stärker herauszustellen (auch hier soll das IFP eingebunden werden)

-



- Situation QSV:
- Die QSV war – nachgewiesen durch eine Kontrollgruppen-Studie – ein sehr erfolgreiches Projekt und hat auch zu einem (im Vergleich zur Kontrollstichprobe) höherem Kompetenzzuwachs bei den Kindern geführt. Da das Projekt ein FDP-Projekt war, wird es jetzt allerdings nicht flächendeckend eingeführt, u.a. auch, weil dies zu sehr hohen Kosten geführt hätte.
- Die positiven Erfahrungen und Ergebnisse des Projekts sind jedoch nicht verloren:
- Die QSV-Handreichung gilt als Handreichung zum BEP und ist somit für alle Kitas in Hessen zugänglich
- Die Erfahrungen aus der Qualifizierung und Prozessbegleitung werden in ein neues Qualifizierungsmodul zum BEP einfließen
- Die Evaluation des Modellprojekts wurde verlängert, so dass der Längsschnitt bis zum Ende des 1. Schuljahres gehen kann.
-
-
- Empfehlungen
-
- Hessen hat eine Vorreiterrolle im Hinblick auf die Vernetzung der Bildungsorte Kita und Schule. Hier gilt es, diese Erfolge weiter zu unterstützen.
-
- Hessen steckt sehr viel Geld in die Qualifizierung von Praxis und Management hinein. Die zukünftigen Schwerpunkte in der Qualifizierung sind aus Sicht der Forschung sicherlich erfolgversprechend (wie z.B. die Module: Interaktionsqualität, Bildungspartnerschaft mit Familien, Sprache, spezielle U3-Module)
- Sinnvolle Empfehlungen an das Land könnten dementsprechend sein, auch hinzuschauen, ob und wie diese ganzen Investitionen in einer Verbesserung der Qualität in den Einrichtungen / Schulen münden, denn hierzu gibt es nur Vermutungen (so spielt z.B. der Bildungsplan in den jährlichen Schulinspektionen bislang gar keine Rolle).
-
- Zusätzlich wäre auch überlegenswert, den Übergang in die weiterführenden Schulen noch stärker zu thematisieren.



- Nach Durchsicht der Folien würde ich Sie gern bitten, nach Möglichkeit Ihre Aussagen zu unseren Fragen 13 (**Stellhebel für mehr Qualität**), 14/15 (**Qualifikationsanforderungen an Kita-Personal, Akademisierung?**), 16 (**Zusammenarbeit in multiprof. Teams**) und 17 (**Beurteilung d. Qualität/Qualifikation v. Tagespflege**) noch ein wenig zu vertiefen bzw. zu ergänzen.
- Schon in unserem Telefonat hatten Sie in diesen Zusammenhängen auf eine Reihe relevanter Erkenntnisse hingewiesen, die sich sicherlich in Ihren Vortrag leicht noch aufnehmen oder auch auf der Tonspur formulieren lassen.
- Falls ich noch weitere Wünsche frei habe, würde ich mich sehr freuen, wenn der Komplex "**Bildung in der Familie**" (3), "**Wieviel Ganztag ist wann gut?**" (4), "**Wie sollten Eltern und Kita/Schule zusammenwirken (6/7)**" noch etwas näher beleuchtet werden könnte.

Stellungnahme zur frühkindlichen Erziehung und Sozialisation

Anhörung durch die Enquetekommission „Kein Kind
zurücklassen – Rahmenbedingungen, Chancen und
Zukunft schulischer Bildung in Hessen

Prof. Dr. Christiane Thompson
Fachbereich Erziehungswissenschaften
Goethe-Universität Frankfurt/M.

Wiesbaden, 6. März 2015

www.goethe-universitaet.de

06.03.15

Stellungnahme zur frühkindlichen Erziehung und Sozialisation

Gliederung

1. Fragestellungen der Enquete-Kommission zur frühkindlichen Bildung und Sozialisation
2. Ausgangslage: die Situation in der Frühpädagogik
3. Thesen zum Wandel der Anforderungsprofile von Erzieherinnen/ Erziehern
4. Fazit

06.03.15

1

Fragestellungen der Enquete-Kommission zur frühkindlichen Bildung und Sozialisation

- Institutionelles und aktuelles Angebot
- Qualifikation der betreuenden und erziehenden Personen
- Fördermaßnahmen
- Anforderungen/ neue Herausforderungen

21. Wie gehen Erzieherinnen und Erzieher mit den neuen Herausforderungen um, die sich aus der Transformation ihres Arbeitsfeldes ergeben?
22. Wie reagieren sie auf die Erwartungen, die im Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan formuliert sind?
23. Welche Anforderungsprofile an die pädagogische Professionalität der Erzieherinnen und Erzieher lassen sich erkennen?

Ausgangslage: die Situation in der Frühpädagogik

- Bildungspolitische Aufwertung der Frühpädagogik mit umfassenden Transformationen (auch international: „*global social concern*“)
 - Parteipolitisch übergreifende Zielstellungen: von individueller Förderung und Chancengleichheit bis zur Wissensgesellschaft
 - Vernetzung von Wissenschaft, Politik und Praxis (z.B. Bildungspläne der Länder)
- **Vernetzung: „Chancen“ und „Risiken“ – im Folgenden die pädagogischen und politischen Herausforderungen hinsichtlich der Erzieherinnen/ Erzieher**

Ausgangslage: die Situation in der Frühpädagogik



→ Umfassende Neuausrichtung pädagogischen Handelns – eingespannt in umgreifende Veränderungen von Qualifizierungswegen, politischen Leitlinien, pädagogischen Organisationsformen, Konzeptionen und Technologien.

Thesen zum Wandel der Anforderungsprofile

These 1: Ausweitung der Anforderungen an die Fachkräfte im Horizont eines auch problematischen Qualitätsdiskurses



Diskussion auf einem Fachtag

„[Die Erzieherinnen] wollen Projektarbeit probieren, aber es ist ganz schön viel Arbeit und sie wissen noch nicht, ob ihnen die Umsetzung gelingen wird.“

[Kommentierung der Forscherin]: Wie machen die das bloß: Entwicklungshefter, Sprachlernstagebuch, Beobachtungen, individuelles Angebot und jetzt auch noch Projektarbeit. [...] Vor allem: was denken jetzt die anderen Erzieherinnen im Raum? Man kann alles, wenn man sich nur genügend anstrengt auch unter den gegebenen Bedingungen“ (021/397).

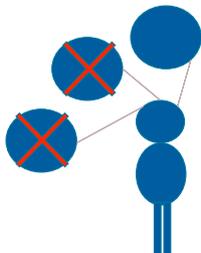
These 1: Ausweitung der Anforderungen an die Fachkräfte im Horizont eines auch problematischen Qualitätsdiskurses

Konsequenzen bzw. Forderungen

- Für die Bestimmung pädagogischer Qualität muss **von der Organisation pädagogischer Prozesse aus** gedacht werden.
- Es gilt die **Besonderheiten des frühpädagogischen Handlungsfeldes** stärker in das Konstrukt pädagogischer Qualität einzubeziehen.
- **Widerstreitende Gesichtspunkte** von Qualität müssen zum **Entwicklungspotenzial** von Kindertageseinrichtungen gemacht werden.

Thesen zum Wandel der Anforderungsprofile

These 2: Der neue Blick auf das Kind entwertet bisheriges Wissen und führt zu einem permanenten Optimierungsdruck mit problematischen Personalisierungstendenzen.



Einführung in „Beobachtung“ in einer Fortbildung

„Was macht diese Situation mit mir? Welche Reaktionen (körperlich, emotional, z. B. Anspannung, Freude, Interesse, Ärger, Langeweile, Angst) werden bei mir hervorgerufen? Was berührt mich, ruft Bilder hervor, Erinnerungen wach, löst Gedanken, Ideen aus? Worauf springe ich an?“ (23/712)

These 2: Der neue Blick auf das Kind entwertet bisheriges Wissen und führt zu einem permanenten Optimierungsdruck mit problematischen Personalisierungstendenzen.

Konsequenzen und Forderungen

- Professionalität wird stark über „Person“ artikuliert und bearbeitet mit problematischen Folgen der **Emotionalisierung** und des **Distanzverlusts** sowie einer **Entpolitisierung** des pädagogischen Handelns.
- Zur Verhinderung von Deprofessionalisierung bedarf einer **Weiterentwicklung** der Professionalisierungsprozesse
 - durch grundständige erziehungswissenschaftliche Anschlüsse
 - eine feldspezifische Ausdifferenzierung von Wissens- und Praxisformen in individuellen und teambezogenen Settings.
- Gründung eines **institutionellen Formats** zwischen Wissenschaft und Praxis auf Landesebene

Thesen zum Wandel der Anforderungsprofile

These 3: Vervielfältigung des pädagogischen Tätigkeitsprofils ohne gesellschaftliche Anerkennung und Entlohnung



- Berater/in der Eltern
- Multiplikator/in
- Expertin für Sprachförderung
- Expertin für Integration
- Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen
- ...

Auszug von einer hochfrequentierten Informationsseite zum Erzieher/inberuf

Als der liebe Gott die Erzieherin schuf, machte er bereits den sechsten Tag Überstunden. Da erschien der Engel und sagte: "Herr, Ihr bastelt aber schon lange an dieser Figur!"
Der liebe Gott sprach: "Hast Du die speziellen Wünsche auf der Bestellung gesehen? Sie soll pflegeleicht, aber nicht aus Plastik sein, sie soll 160 bewegliche Teile haben, sie soll Nerven wie Drahtseile haben, und einen Schoß, auf dem zehn Kinder gleichzeitig Platz haben. Sie soll einen Rücken haben, auf dem sich alles abladen lässt, und sie soll in einer überwiegend gebückten Haltung leben können. Ihr Zuspruch soll alles heilen, von der Beule bis zum Seelenschmerz, sie soll sechs Paar Hände haben."
Da schüttelte der Engel den Kopf und sagte: "Sechs Paar Hände, das wird kaum gehen!"

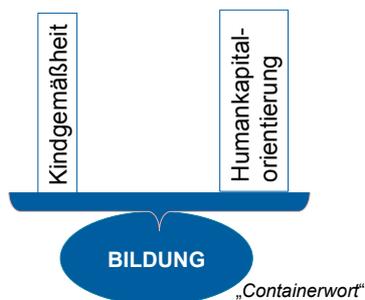
These 3: Vervielfältigung des pädagogischen Tätigkeitsprofils ohne gesellschaftliche Anerkennung und Entlohnung

Konsequenzen und Forderungen

- Angemessene **Tätigkeitsdarstellung** der Erzieherin/Erzieher und angemessene **Eingruppierung**
→ Notwendigkeit **neuer Finanzierungsmodelle**
- Verbesserung der **Arbeitsbedingungen** („Betriebskultur“, „Gesundheitsschutz“, „Gruppengrößen“, „Aufstiegsmöglichkeiten“ etc.)
- Förderung der **gesellschaftlichen Anerkennung und Wertschätzung**
- Förderung des **professionellen Selbstbewusstseins** für die pädagogische Arbeit

Thesen zum Wandel der Anforderungsprofile

These 4: „Bildung“ als Innovationsmotor geht mit Risiken von Entdemokratisierung einher.



Der Bezug auf Bildung

Im vorschulischen Bereich verliert „das Spiel [...] seine Dominanz als die zentrale Aneignungsform von Vorschulkindern. [...] Frühe Kindheit als ein von Scholarisierung freier Schutzraum verändert sich, die strenge Trennung von früher Kindheit und Schulkindheit relativiert sich“ (Mierendorff).

Bildung „zieht die vielfältigen und zum Teil widersprüchlichen Erwartungen an die Leistungen der Kindertageseinrichtungen in einem Begriff zusammen und verschleiert sie zugleich“ (Neumann).

These 4: „Bildung“ als Innovationsmotor geht mit Risiken Entdemokratisierung einher.

Konsequenzen bzw. Forderungen

- Wichtigkeit der **Diversifizierung** und Darstellung von Widerstreit und Dissens sowohl im praktischen Feld als auch in Wissenschaft und politischer Öffentlichkeit
- Wichtig insbesondere: eine Auseinandersetzung
 - ... hinsichtlich **des frühpädagogischen Bildungsauftrags**: Kompetenz und Effizienzorientierung versus freie Entfaltung (dritte Wege?)
 - ... hinsichtlich des **Verhältnis von professionellem Handeln und Betreuungsdienstleistung**

Fazit

Pädagogische Herausforderungen

- Fach- und professionspolitische Debatten: Repositionierung pädagogischer Professionalität
- Fachliche Debatten und Weiterentwicklung der Kategorie „pädagogischer Qualität“
- Fortgesetzte Explikation des pädagogischen Tätigkeitsprofils der Fachkräfte

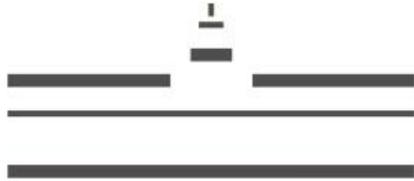
Politische Herausforderungen

- Gesellschaftliche Anerkennung und angemessene Entlohnung (Finanzierungskonzepte)
- auf Landesebene organisierte Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis sowie deren erziehungswissenschaftliche Reflexion (z.B. Forschungsstelle)
- Öffentliche und politische Debatten (Umstrittenheit von Bildung)

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Referenzen

- Grundlegende Literatur: siehe Stellungnahme
- Materialbezüge in der Präsentation
 - Datenmaterial aus dem DFG-Projekt „Autorisierungen des pädagogischen Subjekts (Universitäten Halle und Frankfurt; Leitung: Prof. Christiane Thompson und Dr. Kerstin Jergus; Mitarbeitende: Sandra Koch, Pauline Starke und Sabrina Schröder)
 - Internetseite „Die Erzieherin“ (<http://www.erzieherin.de>)
 - Mierendorff, J. (2014): Annäherungen von Kindergarten und Schule. Wandel früher Kindheit? In: Cloos, P. et al. (Hrsg.): Elementar- und Primärpädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 23-37.
 - Neumann, S. (2014): Bildungskindheit als Professionalisierungsprojekt. In: Betz, T. /Cloos, P. (Hrsg.): Kindheit und Profession. Weinheim: Juventa, S. 145-159.



WESTFÄLISCHE
WILHELMS-UNIVERSITÄT
MÜNSTER

Frühkindliche Bildungsangebote im Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit wirkungsvoll gestalten

Stellungnahme zur Anhörung durch die Enquetekommission „Kein Kind zurücklassen – Rahmenbedingungen, Chancen und Zukunft schulischer Bildung in Hessen“

Wiesbaden, 06. März 2015

Bildungsgerechtigkeit

Eine auf Bildungsgerechtigkeit ausgerichtete Bildungs- und Sozialpolitik ist u.U. nicht in der Lage, **bestehende Ungleichheiten** zu reduzieren. Das vordringlichste Ziel sollte es daher sein, **allen Kindern** dazu zu verhelfen, ein **Mindestniveau an Bildung** zu erreichen, das ihnen die erfolgreiche Teilhabe an der Gesellschaft ermöglicht.

These 1

Durch frühe Bildungs- und Lernerfahrungen werden **wichtige Voraussetzungen** für die spätere Entwicklung geschaffen. Institutionelle Bildungsangebote können ein wirkungsvolles Instrument zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit sein, wenn sie Bestandteil einer **Gesamtstrategie** sind.

Die Bedeutung früher Lern- und Bildungserfahrungen

- Forschungserkenntnisse (Cunha & Heckman, 2007; Knudsen, Heckman, Cameron & Shonkoff, 2006; Shonkoff & Phillips, 2000)
 - Neurobiologie (Beispiel: Ausbildung neuronaler Netzwerke)
 - Entwicklungspsychologie
 - Verhaltensforschung
 - Hirnforschung
 - Sozialwissenschaften

Frage 1

Die Bedeutung früher Lern- und Bildungserfahrungen

- Forschungserkenntnisse (Cunha & Heckman, 2007; Knudsen, Heckman, Cameron & Shonkoff, 2006; Shonkoff & Phillips, 2000)
 - Neurobiologie (Beispiel: Ausbildung neuronaler Netzwerke)
 - Entwicklungspsychologie
 - Verhaltensforschung
 - Hirnforschung
 - Sozialwissenschaften
- **Disparitäten** z.B. im Bereich sprachlicher Kompetenzen oder bereichsspezifischer vorwissensbezogener Fertigkeiten von Kindern können zu einem Großteil durch **familiäre Hintergrundmerkmale** erklärt werden (NICHD, 2003; 2006; Tietze, 2004; Weinert et al., 2010)

Frage 2

Kompetenzunterschiede von Dreijährigen

Frage 2

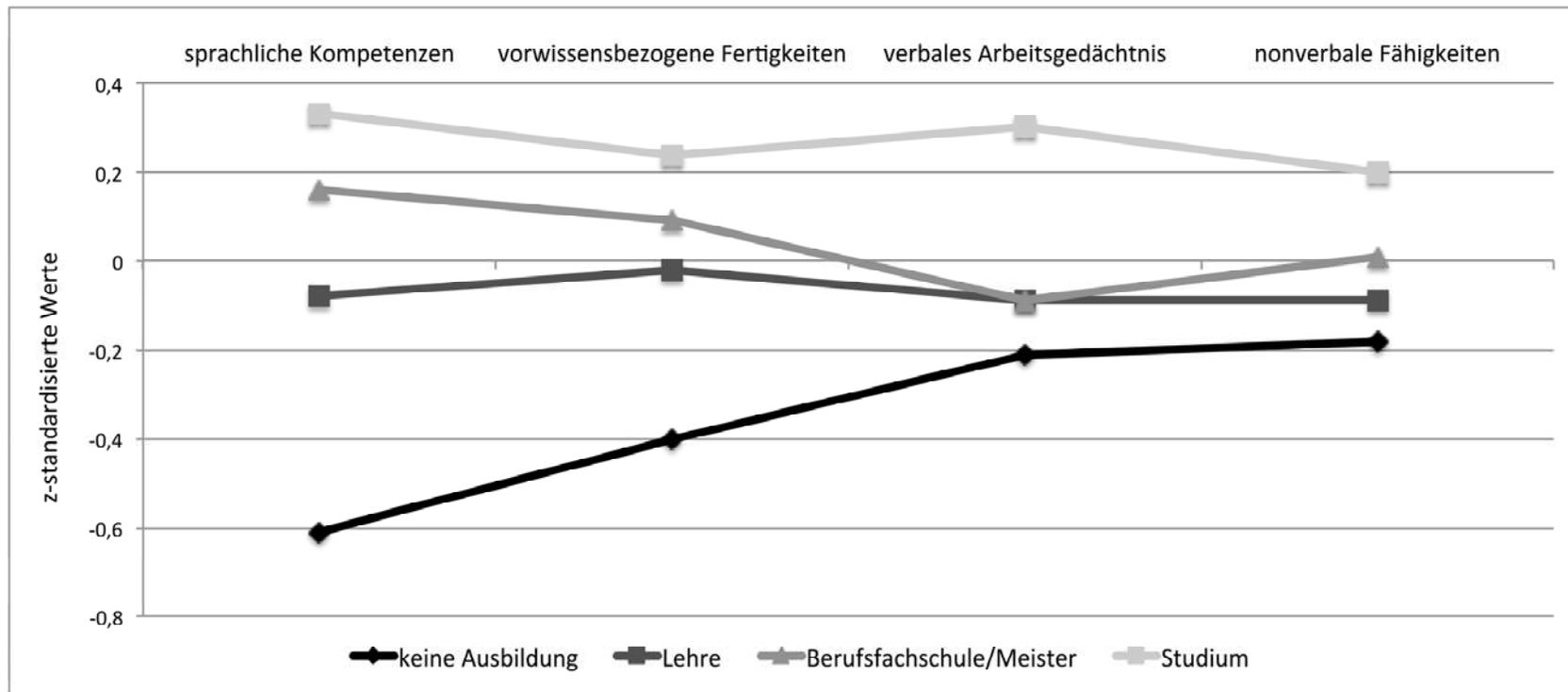


Abbildung 1: Kompetenzunterschiede von Dreijährigen in Abhängigkeit vom Bildungsniveau der Mutter (Quelle: Weinert, Ebert & Dubowy 2010, S. 39).

Ansatzpunkte für Interventionen

- Ausschließlich familienzentrierte Betrachtung greift zu kurz, Kombination mit Bildungsprogrammen in außerfamiliären Einrichtungen
- Forschungsprojekt *Carolina Approach to Responsive Education* (Campbell et al. 2008; Wasik et al., 1990)

Frage 2

Ansatzpunkte für Interventionen

- Ausschließlich familienzentrierte Betrachtung greift zu kurz, Kombination mit Bildungsprogrammen in außerfamiliären Einrichtungen
- Forschungsprojekt *Carolina Approach to Responsive Education* (Campbell et al. 2008; Wasik et al., 1990)
- **Sozialökologische Theorien** (Bronfenbrenner, 1981; Garbarino & Ganzel 2000; Sameroff & Fiese, 2000):
 - Entwicklung als Ergebnis von Interaktionen der Kinder mit ihrer Umwelt ist auch abhängig von Verbindungen zwischen den Lebenswelten (Kenntnisse und Kommunikation nicht ausreichend)
 - „Ökologische Übergänge“ in einer **Gesamtstrategie** mitdenken (sowohl zu einem bestimmten Zeitpunkt als auch im Zeitverlauf)
 - Beispiel: *Carolina Abecedarian Program* (Campbell & Ramey, 1995)

Frage 5

Frage 6

Frage 7

These 2

Frühkindliche Bildung, die dazu beitragen soll, allen Kindern die Erreichung eines Mindestbildungsniveaus zu ermöglichen, erfordert:

- a) qualitativ hochwertige Angebote
- b) eine „positive Diskriminierung“ benachteiligter Kinder
- c) eine daran anknüpfende bedarfsorientierte Ressourcenverteilung

Effekte frühkindlicher Bildungsangebote

- Wirksamkeit **selektiver, intensiver und teurer Modellprogramme**:
 - *Perry Preschool Projekt* (Schweinhart et al., 2005)
 - *Abecedarian Program* (Campbell & Ramey, 1995)
 - Spezielle Curricula, Qualifikation des Personal, guter Personalschlüssel, Bildungsangebote und an der Familie ansetzende Programmbestandteile

Frage 13

Effekte frühkindlicher Bildungsangebote

Frage 13

- Wirksamkeit **selektiver, intensiver und teurer Modellprogramme**:
 - *Perry Preschool Projekt* (Schweinhart et al., 2005)
 - *Abecedarian Program* (Campbell & Ramey, 1995)
 - Spezielle Curricula, Qualifikation des Personal, guter Personalschlüssel, Bildungsangebote und an der Familie ansetzende Programmbestandteile
- Unklarer Forschungsstand bezüglich der Wirkungen **universeller bzw. flächendeckend eingeführter Maßnahmen**
 - *Early Head Start*: Vorteile für Kinder mit weniger ausgeprägten Risikoprofilen (Vogel et al., 2010)
 - *EPPSE*: vor allem benachteiligte Kinder profitieren (Sylva et al., 2008)
 - *NICHD* (Belsky et al., 2007) und Tietze et al. (2005): keine besonderen Effekte für benachteiligte Kinder

a. qualitativ hochwertige Angebote

- bestehendes Regelangebot an institutioneller Bildung erzielt nicht die gewünschten Effekte
- Qualität ist entscheidend für Realisierung von Effekten
 - **Prozessqualität:** emphatische Zuwendung, emotionale Wärme, vielfältige Anregung sowie ein Eingehen auf die individuellen Bedürfnisse des Kindes

Frage 9

Frage 13

a. qualitativ hochwertige Angebote

- bestehendes Regelangebot an institutioneller Bildung erzielt nicht die gewünschten Effekte
- Qualität ist entscheidend für Realisierung von Effekten
 - **Prozessqualität:** emphatische Zuwendung, emotionale Wärme, vielfältige Anregung sowie ein Eingehen auf die individuellen Bedürfnisse des Kindes
- Unterschiede in der Prozessqualität durch Unterschiede in den **Rahmenbedingungen** (Becker-Stoll 2009; Camilli et al. 2010; Jensen 2012; Munton et al. 2002; Pianta et al. 2009; Tietze et al., 2005)
 - Personalschlüssel
 - Qualifikation des Personals (akademisch, fachspezifisch) in Kombination mit kontinuierlicher Weiterbildung (Barnett 2003; Early et al. 2007; Nores & Barnett, 2010; Sylva et al. 2004)

Frage 13

Frage 14

Frage 15

a. qualitativ hochwertige Angebote

- benachteiligte Zielgruppen werden weniger durch die Angebote frühkindlicher Bildung erreicht
 - 17% der U3-Kinder mit Migrationshintergrund vs. 31% ohne Migrationshintergrund (Stand: 01.03.2013)
- Einrichtungen mit einem hohen Anteil an benachteiligten Kindern weisen eine eher niedrige Qualität auf (Anders et al., 2012; Becker, 2010a; 2010b; Kuger & Kluczniok 2008; Tietze et al. 2012)

Frage 9

b. positive Diskriminierung

- **Selektive Modellprogramme** womöglich wirksam, aber:
 - Stigmatisierungs- und Exklusionsprozesse
 - Erreichungsgrad der Zielgruppe
 - bereits bestehenden Infrastruktur universeller frühkindlicher Bildung
 - benachteiligte Kinder lernen in sozial durchmischten Kontexten besser

Frage 10

b. positive Diskriminierung

- **Selektive Modellprogramme** womöglich wirksam, aber:
 - Stigmatisierungs- und Exklusionsprozesse,
 - Erreichungsgrad der Zielgruppe
 - bereits bestehenden Infrastruktur universeller frühkindlicher Bildung
 - benachteiligte Kinder lernen in sozial durchmischten Kontexten besser
- „**positive Diskriminierung**“: innerhalb universeller Bildungsangebote Zugang zu zusätzlichen Ressourcen und Fördermaßnahmen

Frage 10

b. positive Diskriminierung

- **Selektive Modellprogramme** womöglich wirksam, aber:
 - Stigmatisierungs- und Exklusionsprozesse,
 - Erreichungsgrad der Zielgruppe
 - bereits bestehenden Infrastruktur universeller frühkindlicher Bildung
 - benachteiligte Kinder lernen in sozial durchmischten Kontexten besser
- „**positive Diskriminierung**“: innerhalb universeller Bildungsangebote Zugang zu zusätzlichen Ressourcen und Fördermaßnahmen

Frage 10

- Beispiel Sprachförderung
 - **Additive Sprachförderprogramme** kaum wirksam (Hofmann et al., 2008; Jampert et al., 2005; Kuger et al., 2012; Lisker, 2011; Redder et al., 2011; Wolf et al., 2011)
 - **Ganzheitlich orientierte Sprachbildung** im Kita-Alltag **plus gezielte Förderung** erfolgsversprechend (Buschmann & Jooss, 2011; Jungmann & Albers, 2013; Jungmann et al., 2013; Kammermeyer & Roux, 2013; Schneider et al., 2012)

Frage 8

c. Bedarfsorientierte Mittelallokation

- Kernaufgaben
 - a) Erreichung der benachteiligten Zielgruppen
 - b) Orientierung der Mittelverteilung am Bedarf (=ungleich)

Frage 10

c. Bedarfsorientierte Mittelallokation

Frage 10

- Kernaufgaben
 - a) Erreichung der benachteiligten Zielgruppen
 - b) Orientierung der Mittelverteilung am Bedarf (=ungleich)
- **ungleiche, zielgerichtete Mittelverteilung**
 - vielfach gefordert (BMBF, 2010; Bos et al., 2006; Bonsen et al., 2008; Böttcher 2008; Funke 2010; Hüsken 2011)
 - ungenügend umgesetzt (Bellenberg & Weegen, 2014)

c. Bedarfsorientierte Mittelallokation

- Kernaufgaben
 - a) Erreichung der benachteiligten Zielgruppen
 - b) Orientierung der Mittelverteilung am Bedarf (=ungleich)
- **ungleiche, zielgerichtete Mittelverteilung**
 - vielfach gefordert (BMBF, 2010; Bos et al., 2006; Bonsen et al., 2008; Böttcher 2008; Funke 2010; Hüsken 2011)
 - ungenügend umgesetzt (Bellenberg & Weegen, 2014)
- **Sozialraumorientierte Finanzierung** aufgrund von Segregationsprozessen innerhalb sozialer Brennpunkte nicht zielführend (Hogrebe, 2014)
 - Maßnahmen zur Desegregation
 - Daten zur realen Komposition und individuelle Bildungsverlaufsdaten

Frage 10

Frage 11

These 3

Durch die Politik gesetzte Steuerungsimpulse müssen auf der Ebene der pädagogischen Praxis im Hinblick auf ihre Implementation und Umsetzung evaluiert werden.

Notwendigkeit von Evaluation

- Indirekte Steuerung von Prozessen in Bildungsorganisationen (Böttcher & Merchel, 2010)
- Führen gesetzte Impulse tatsächlich zu dem gewünschten Ergebnis?
 - Beispiel Akademisierung: trotz Ausbau von Studiengängen keine wesentlichen Veränderungen bei Berufsausbildungsabschlüssen des Personals in Kitas
 - Zum Teil Einmündung in anderen Arbeitsfeldern (Helm, 2011; Khayat, 2010; Kirstein et al., 2012; Klaudy et al., 2014; Vogelfänger, 2010)

Frage 15

Notwendigkeit von Evaluation

- Indirekte Steuerung von Prozessen in Bildungsorganisationen (Böttcher & Merchel, 2010)
- Führen gesetzte Impulse tatsächlich zu dem gewünschten Ergebnis?
 - Beispiel Akademisierung: trotz Ausbau von Studiengängen keine wesentlichen Veränderungen bei Berufsausbildungsabschlüssen des Personals in Kitas
 - Zum Teil Einmündung in anderen Arbeitsfeldern (Helm, 2011; Khayat, 2010; Kirstein et al., 2012; Klaudy et al., 2014; Vogelfänger, 2010)
- Fehlende Handlungsorientierung für Erzieher/innen im Umgang mit benachteiligten Kindern (Betz & Mierendorff, 2011; Brandes et al. 2011; Meier-Gräwe, 2011)

Frage 15

Frage 21

Notwendigkeit von Evaluation

- Indirekte Steuerung von Prozessen in Bildungsorganisationen (Böttcher & Merchel, 2010)
- Führen gesetzte Impulse tatsächlich zu dem gewünschten Ergebnis?
 - Beispiel Akademisierung: trotz Ausbau von Studiengängen keine wesentlichen Veränderungen bei Berufsausbildungsabschlüssen des Personals in Kitas
 - Zum Teil Einmündung in anderen Arbeitsfeldern (Helm, 2011; Khayat, 2010; Kirstein et al., 2012; Klaudy et al., 2014; Vogelfänger, 2010)
- Fehlende Handlungsorientierung für Erzieher/innen im Umgang mit benachteiligten Kindern (Betz & Mierendorff, 2011; Brandes et al. 2011; Meier-Gräwe, 2011)
- **Modellprojekte und Evaluation**

Frühkindliche Bildungsangebote im Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit wirkungsvoll gestalten

Stellungnahme zur Anhörung durch die Enquetekommission „Kein Kind zurücklassen
– Rahmenbedingungen, Chancen und Zukunft schulischer Bildung in Hessen“

Wiesbaden, 06. März 2015

wissen leben
WWU Münster

Dr. Nina Hogrebe



Vielen Dank für Ihre
Aufmerksamkeit!