

Erstes Grundsatzreferat:

Prof.Dr.Dr.Dr.Fthenakis

(Bayerisches Staatsinstitut für Frühpädagogik) :

Erzieherausbildung im internationalen Vergleich

1 Bildungs- und Erziehungsqualität im Spiegel des gesellschaftlichen Wandels

Von Bildung und Erziehung wird es abhängen, ob die heranwachsenden Generationen den Ansprüchen, Herausforderungen und Belastungen gewachsen sein werden, mit denen sie in der Welt von morgen konfrontiert sind. Um so wichtiger ist es, Vorstellungen, Ziele und Qualitätsstandards öffentlicher Bildung und Erziehung vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels zu sehen und zu bewerten. Denn aufgrund kontextueller Veränderungen, aber auch als Folge neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse werden bisherige Praktiken und Annahmen (z. B. über Leben und Lernen in der Kindheit und über die gesellschaftliche Funktion von Kindertageseinrichtungen) in Frage gestellt.

Bei der Betreuung, Erziehung und Sozialisierung von Kindern handelt es sich demnach um soziale Prozesse, die dynamisch, von offenem Ergebnis sowie veränderlich sind. Erziehung ist in Raum und Zeit verortet; sie tritt nicht in einem sozialen Vakuum auf, sondern ist vielmehr integral verbunden und geformt durch demographische Veränderungen, historische Ereignisse und Muster, kulturelle Normen und Werte, Schichtungssysteme, familiäre Entwicklungen und Arrangements sowie Veränderungen in der sozialen Organisation und Struktur.

In gleicher Weise ist Wissen und Bildung der Dynamik einer sich immer rascher verändernden Gesellschaft unterworfen. Dabei werden die Wechselwirkungen zwischen Wissen und Bildung einerseits und den Veränderungen in der Gesellschaft andererseits immer gravierender.

Vor diesem Hintergrund ist die Frage nach den Veränderungen aufzuwerfen, die uns heute veranlassen, über die Bildung und Erziehung unserer Kinder erneut nachzudenken und öffentlich zu diskutieren. Solche Veränderungen lassen sich gegenwärtig nicht nur innerhalb des Familiensystems, sondern in allen Systemebenen nachzeichnen: Neben quantitativen, sind es vor allem qualitative Veränderungen im Eltern-Kind-Verhältnis sowie die ein tiefgreifender Wandel in Wirtschaft und Gesellschaft zu nennen, auf die im folgenden kurz eingegangen wird.

1.1 Familiäre Veränderungen

Demographische Veränderungen: Mit einer durchschnittlichen Geburtenziffer von 1,32 Kindern pro Frau (nach dem Stand von 1996) nimmt Deutschland einen der niedrigsten Rangplätze ein. Sie liegt sogar niedriger als die Geburtenziffer Europas (1,45 Kinder pro Frau). Zugleich hat sich in den zurückliegenden dreißig Jahren die durchschnittliche Lebenserwartung von Männern und Frauen in Europa erheblich verlängert mit der Konsequenz, dass die Gesamtzahl der Kinder ebenso wie ihr Anteil an der Bevölkerung zurückgehen, während Zahl und Bevölkerungsanteil der älteren Menschen erheblich zunehmen. Eine erhebliche Zahl von Kindern wachsen ohne Geschwister auf, bei den 6- bis 9-jährigen Kindern sind es bereits rd. 20 %¹; auch im

nachbarschaftlichen Umfeld treffen Kinder immer weniger auf Gleichaltrige.

Strukturelle Veränderungen: Obwohl die Ehe gesamtgesellschaftlich an Bedeutung verloren hat und andere Lebensformen wie nichteheliche Lebensgemeinschaften und das Singledasein an Attraktivität gewonnen haben, sind Familien eher der traditionellen Lebensform verhaftet geblieben. Studien ergaben, dass nichteheliche Lebensgemeinschaften überwiegend vorehelicher Natur sind, dass, sobald sich der Kinderwunsch manifestiert, eine Eheschließung angestrebt wird. Dieser Trend bestätigt sich aus der Sicht der Kinder: Noch immer wachsen die meisten Kinder bei ihren leiblichen, miteinander verheirateten Eltern auf. Dennoch ist europaweit eine wachsende Zahl nichtehelich geborener Kinder zu registrieren; ihr Anteil in den alten Bundesländern stieg von 5,5 % im Jahre 1970 auf 12,4 % im Jahre 1994, in den neuen Bundesländern im selben Zeitraum von 13,3 % auf 41,1 %. Allerdings entscheiden sich viele dieser Eltern nach der Geburt ihres Kindes zu einer Eheschließung; dies waren 1994 in Westdeutschland 36,6 %, in Ostdeutschland 48,8 %². In diesem Zusammenhang ist noch darauf hinzuweisen, dass sowohl Elternschaft im Teenageralter als auch „alte“ Väter, die erst nach ihrem 45. Lebensjahr Väter werden, in Europa zunehmen.

Qualitative Veränderungen: Die aktuelle Situation der Familie zieht auch einen Wechsel im Selbstverständnis der Partner, in den Erziehungskonzepten der Eltern und in der Eltern-Kind-Beziehung nach sich: (a) Mit wachsendem Wohlstand haben Kinder für ihre Eltern nicht mehr eine ökonomische oder sozial-normative, sondern in erster Linie eine psychologische, sinnstiftende Bedeutung erhalten, (b) Mütter definieren sich heute nicht mehr allein durch Partner- und Mutterschaft, sondern auch durch Erwerbstätigkeit. Sie streben ein Synergiekonzept an, d. h. sie hinterfragen die Arbeit hinsichtlich ihrer Vereinbarkeit mit der Verantwortung für Kinder und Familie. Väter hingegen wenden ein Segmentationskonzept an, das zwischen Familie und Arbeitswelt prinzipiell trennt, (c) Während zunehmend mehr Väter sich stark für ihre Kinder engagieren, ziehen sich andere von ihrer väterlichen Verantwortung zurück oder werden durch familienrechtliche Maßnahmen von ihren Kindern getrennt. Noch nie in der Geschichte wurden so viele Väter rechtlich von ihren Kindern getrennt wie in den letzten 25 Jahren. Im 2. Halbjahr 1994 und im 1. Halbjahr 1995 wurde in Deutschland bei knapp 80.000 Sorgerechtsverfahren in 73,8 % der Fälle die Alleinsorge der Mutter zugesprochen, nur in 8,3 % dem Vater; gemeinsame Sorge war das Ergebnis in 17,9 % der Verfahren³, (d) Nach Untersuchungen aus den 80er Jahren über Veränderungen in elterlichen Erziehungskonzepten sind „Pflicht- und Akzeptanzwerte“ wie Gehorsam und Unterordnung in den letzten Jahren mehr und mehr durch „Selbstentfaltungswerte“ wie Autonomie und Selbständigkeit ersetzt worden⁴. Mit der Betonung und Anerkennung kindlicher Autonomieansprüche wandelt sich die Eltern-Kind-Beziehung mehr und mehr zu einem partnerschaftlichen Verhältnis. Aus dem Erziehungsverhältnis wird ein Beziehungsverhältnis, was sich einerseits in einer stärkeren Kindzentrierung, andererseits aber auch in einer Schwächung des Partnersubsystems äußert⁵.

Veränderungen im Familienentwicklungsprozess: Aus familienbiographischer Sicht lassen sich Veränderungen nachweisen, die zu einer zunehmenden Diskontinuität im Familienentwicklungsprozess rühren. Kindheit tritt in ihrem Verlauf heute immer häufiger in einer Vielzahl familialer Arrangements auf. Trennung, Scheidung, Alleinerzieherschaft, Wiederheirat und in vielen Fällen erneute Scheidung stellen für eine wachsende Zahl von

Familien und Kindern Entwicklungsphasen dar, deren Bewältigung an alle Familienmitglieder hohe Anforderungen stellen. Wichtige Trends in der Familienentwicklung sind: (a) Europaweit wird heute jede dritte Ehe geschieden. In Deutschland betrug die Scheidungsquote 1996 32,4 %; davon waren in 55% der Fälle auch Kinder betroffen⁶. Die Folgen für die Kinder sind in Europa, im Gegensatz zu den USA, bislang nur unzureichend untersucht worden, (b) Ein-Elternteil-Familien sind zwar keine neue soziologische Erscheinung, die Ursachen für ihre Entstehung haben sich jedoch verändert. Waren es früher vornehmlich Verwitwung und Nichtehelichkeit, die diese Familienform bedingten, so sind es heute überwiegend Trennung und Scheidung, (c) Wiederheirat geschiedener Eltern, aber auch Auflösung und Neubegründung nichtehelicher Lebensgemeinschaften führten zu einer wachsenden Zahl von Stieffamilien, die als Familientyp statistisch nicht erfasst werden. Schätzungsweise bilden sie den drittgrößten, sehr heterogenen Typ von Familienstruktur. Es entstehen als „elternreich“ bezeichnete Familien, in denen neue komplexe Verwandtschaftsverhältnisse vorzufinden sind, für die wir nicht einmal über angemessene Bezeichnungen verfügen⁷. Die Mehrzahl der Adoptionen in der Bundesrepublik betreffen nicht mehr den klassischen Typ der Fremdadoption; vielmehr handelt es sich überwiegend um Stiefkindadoptionen (1995: 52,1 %⁸).

1.2 Kontextuelle Veränderungen

Vereinbarkeit von Familie und Beruf: Die meisten Mütter wollen Familie und Beruf vereinbaren. Ihre Erwerbstätigkeit hat sich im Lauf der letzten 30 Jahre fast verdreifacht. Im April 1996 waren 55 % aller 15- bis 64jährigen Frauen mit Kindern im Haushalt erwerbstätig, über die Hälfte davon Teilzeit einschließlich geringfügiger Beschäftigungsformen⁹. Ein differenzierteres Bild ergibt die Aufschlüsselung der Erwerbstätigkeitsquote nach Anzahl der Kinder im Haushalt: Von den 20- bis 39jährigen kinderlosen Frauen waren 87,1 % erwerbstätig, von denjenigen mit einem Kind 71,3 %, mit zwei Kindern 63,4 %, mit drei und mehr Kindern 48,3 %; damit lagen deutsche Mütter im europäischen Vergleich etwa im Durchschnitt¹⁰. Während der Anstieg der Müttererwerbstätigkeitsquote auf den Anstieg an Teilzeitarbeitsplätzen zurückgerührt wird, variiert die Erwerbsbeteiligung der Väter fast überhaupt nicht mit ihrer familialen Konstellation¹¹. An der Arbeitsteilung zu Hause hat sich wenig geändert. Männer haben ihren Beitrag an der Haushalts- und Kinderbetreuungsarbeit zwar von 20% auf derzeit 36% gesteigert, und Frauen übernehmen während der letzten Jahre weniger Hausarbeiten infolge ihrer Erwerbstätigkeit, dennoch bleibt das Verhältnis zu Lasten der Frauen nach wie vor unausgeglichen. Zudem überschätzen Männer die Zeit, in der sie sich in häuslichen und Kinderbetreuungstätigkeiten engagieren. Generell sind Frauen mit dem eingeschränkten Engagement ihrer Männer in Elternschaft und Haushalt unzufrieden, während dies bei Männern gar nicht oder nur kaum zutrifft. Mütter wünschen sich ein weitaus stärkeres väterliches Engagement. Diese Situation trägt wesentlich zur Unzufriedenheit von Frauen in der Ehe bei, was Konsequenzen für die Partnerschaftsqualität mit sich bringt.

Strukturwandel in Wirtschaft und Arbeitswelt: Wirtschaft und Arbeitswelt befinden sich weltweit in einem umwälzenden Transformationsprozess, der sich als ein Übergang von der Industrie- zur Informations- und Dienstleistungsgesellschaft abzeichnet und dessen Tempo sich mit der weltweiten Öffnung der Märkte beschleunigt hat. Mit fortschreitender Rationalisierung gelang es der Industriegesellschaft, menschliche Arbeit durch Maschinen zu ersetzen, sich von der menschlichen Arbeitskraft zu emanzipieren. An Bedeutung gewonnen haben Tätigkeitsfelder, die Forschung, Entwicklung, Planung, Führung, Organisation, Verteilung, Marketing, Dienstleistungen und Informationsverarbeitung betreffen (Wandel von Hand- zu Kopfarbeit). Zugleich löst sich die herkömmliche Struktur des Arbeitsangebotes mit standardisierten, sozialrechtlich abgesicherten Vollzeitarbeitsplätzen auf. Arbeitszeiten werden flexibler, arbeitsrechtlich weniger geschützte Beschäftigungsverhältnisse nehmen ebenso zu wie die Zahl scheinselfständiger Auftragnehmer, der Arbeitsmarkt spaltet sich auf in gesicherte und ungesicherte Beschäftigungsverhältnisse. Zumindest kurzzeitige Arbeitslosigkeit wird zum Lebensrisiko, das jeden treffen kann. Diese Entwicklungen ziehen tiefgreifende Veränderungen in den Tätigkeitsprofilen und im Qualifikationsbedarf nach sich: Niedrige Qualifikation verschlechtert die Chancen auf einen Arbeitsplatz; lebenslange und selbständige berufliche Weiterqualifizierung, z.T. auch völlige Neuorientierung, werden erforderlich. Anspruchsvoller gewordene Aufgaben erfordern ein hohes Maß an Konzentrationsfähigkeit, logisch-analytisches Denken in komplexen Zusammenhängen, Problemlöse- und Organisationsfähigkeiten. Veränderte, dezentrale Organisation von Arbeit erfordert Teamarbeit mit der Fähigkeit zur Kommunikation über rein fachbezogene Angelegenheiten hinaus. Unter den sozialen

Kompetenzen werden auf dem Arbeitsmarkt zunehmend Eigeninitiative, Lernbereitschaft, Verantwortungsübernahme und kommunikative Wertigkeiten nachgefragt. Fähigkeiten zur Selbstwahrnehmung und Selbstbewertung sowie das Vertrauen in die eigene Wirksamkeit sind Voraussetzungen dafür.

Wachsende Kluft zwischen Armut und Reichtum: Folge dieses ökonomischen Strukturwandels ist wachsende Ungleichheit in der Einkommensverteilung; die Kluft zwischen Armut und Reichtum scheint dadurch immer größer zu werden. Indikator für diese Entwicklung sind die steigenden Zahlen von Sozialhilfebezug und verdeckter Armut. Ein zeitweises Abgleiten unterhalb die Armutsgrenze (definiert als 50 % des Durchschnittseinkommens) ist wie Arbeitslosigkeit ein allgemeines Lebensrisiko geworden. Besonders bedenklich ist der überdurchschnittlich hohe Anteil von Kindern unter den Sozialhilfeempfängern. Ein zentraler Faktor für kindliche Armut ist die Familienform. Während mehr als die Hälfte von Kindern, die mit einer alleinerziehenden Mutter leben, arm sind (54%), ist nur jedes 6. Kind, das in einer verheirateten Zwei-Elternteile-Familie lebt, arm (12%). Die Haushalte alleinerziehender Frauen sind mit mehr als fünffach erhöhter Wahrscheinlichkeit arm im Vergleich zu verheirateten Familien (35,6% vs. 6,5%). 21,5 % der alleinlebenden Mütter mit minderjährigen Kindern in Deutschland bezog 1995 Hilfe zum Lebensunterhalt. Von 1991 bis 1993 stieg der Anteil der von Sozialhilfe lebenden Kindern bei den Untersiebenjährigen von 5,5 % auf 7 % und bei den Sieben- bis Dreizehnjährigen von 4,5 auf 5,2 %. Damit sind Kindern unter sieben Jahren die Altersgruppe, die am häufigsten unter den Sozialhilfeempfängern anzutreffen ist.¹² Es wird geschätzt, dass auf zwei Sozialhilfeempfänger ein bis zwei weitere Berechtigte kommen, die aus Unkenntnis, Scham oder Angst vor negativen Konsequenzen diese Hilfe nicht beantragen.¹³ Das Armutsrisiko steigt mit der Zahl der Kinder in den Familien. Ein Kind mit zwei oder mehr Geschwistern in den alten Bundesländern lebt im Vergleich zum Einzelkind mit doppelt so hoher Wahrscheinlichkeit unter Bedingungen von Armut; in den neuen Bundesländern erhöht sich unter diesen Umständen das Armutsrisiko auf das Dreifache.¹⁴ Auf die Folgen elterlicher Arbeitslosigkeit und Armut und deren Auswirkungen besonders auf Kinder und Eltern wurde in den letzten Jahren wiederholt hingewiesen¹⁵. Armut stellt heute für einen nicht zu unterschätzenden Anteil von Kindern einen zentralen Risikofaktor für ihre Entwicklung dar. Sie geht einher mit einer Reihe von Problemen wie höhere Kindersterblichkeit und geringeres Geburtsgewicht; in Armut lebende Kinder sind in ihren Familien häufiger Vernachlässigung und körperlicher Gewalt ausgesetzt, leiden häufiger unter verschiedenen ernsthaften physischen und geistigen Erkrankungen und sind häufiger in schwere Unfälle verwickelt¹⁶. Arme Kinder unterliegen dem Risiko von Entwicklungsverzögerungen, weisen bereits im vorschulischen Alter erhebliche Defizite in ihrer intellektuellen Entwicklung auf, sie erreichen mit doppelter Wahrscheinlichkeit gegenüber anderen keinen Schulabschluss und haben weitaus niedrigere Leistungswerte als Kinder aus Familien mit hohem Einkommen¹⁷. Sie weisen eine große Bandbreite sozioemotionaler Verhaltensprobleme auf wie Angst, sozialen Rückzug, Aggression, Delinquenz und eine Verringerung von Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen und Selbsteffizienz¹⁸. Generell sind die Belastungen und Unsicherheiten des Alltagslebens bei den Familien größer, die nicht über angemessene ökonomische Mittel verfügen. In der Adoleszenz wirken solche Probleme auf die Gesellschaft zurück in Form von jugendlicher Delinquenz, früher Schwangerschaft und Schulabbrüchen¹⁹. Zusammenhänge zwischen Armut und rechtsextremisti-

schen/rassistischen Einstellungen bzw. Betätigungen unter Jugendlichen in Deutschland werden hergestellt.²⁰ Relative Armut in einer konsumorientierten Gesellschaft und Folgen wie die Verschuldung von Familien und Eigentumsdelikte bei Kindern und Jugendlichen sind grundsätzliche Probleme unserer Wirtschaftskultur und Gesellschaft.²¹ Auf europäischer Ebene werden Probleme der sozialen Ausgrenzung von Kindern und ihren Familien erst seit kurzem thematisiert.

Mobilität und kulturelle Diversität: Die Öffnung der Märkte, wirtschaftliches Ungleichgewicht im Nationenvergleich und der Zerfall des Ostblocks haben weltweit Wanderbewegungen in bislang unbekannt Dimensionen ausgelöst. Westeuropa zählt zu den

begehrtesten Einwanderungszielen, wobei Deutschland die höchste Anziehungskraft ausübt. Ende 1995 lebten rund 7,3 Mio. ausländische Männer und Frauen in Deutschland (10 % der Bevölkerung), von denen 26 % hier geboren und aufgewachsen oder 27 % schon vor mindestens 20 Jahren zugezogen sind. Von den Kindern und Jugendlichen sind zwei Drittel in Deutschland geboren. Jede zehnte Familie mit Kindern im Haushalt ist in Deutschland eine ausländische Familie²². Zugleich mehren sich europaweit binationale Ehen; in Deutschland stieg ihr Anteil in den letzten 35 Jahren von 5,0% auf 16,5% an. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass die jüngeren Ausländergenerationen immer häufiger bereits in Deutschland aufgewachsen sind und im Inland heiraten²³. Kinder sind infolge der veränderten Wirtschaftsstrukturen, in denen ihre Eltern Erwerbstätigkeit organisieren, einer höheren geographischen Mobilität und einer zunehmenden kulturellen und linguualen Diversität ausgesetzt, die zu einer Restrukturierung von sozialen Netzen und zu weiteren Veränderungen im Leben der Familien führen werden.

Verrechtlichung der Eltern-Kind-Beziehung: Der Umfang grundlegender ziviler und protektiver Rechte für Kinder nimmt langsam, aber beständig zu. Nach der Verabschiedung der UN-Konvention über die Rechte des Kindes entwickelt sich europaweit eine Bewegung, die auch die kindlichen Rechte in den verschiedenen Rechtsordnungen kodifiziert, wie etwa die europäische Charta über die Rechte des Kindes des Europarates, begleitet von einer Reihe von Projekten, die eine Neudefinition von Kindheit in Familie und Gesellschaft intendieren.

Medien als wesentlicher Bestandteil von Kindheit: Kinder wachsen heute mit Medien auf, dementsprechend sind Medien vertrauter Bestandteil ihres Alltags. Die heutige junge Generation ist eine „Multimedialgeneration“, deren Nutzungs- und Präferenzmuster weitgehend individualisiert sind. Generell nimmt die Mediennutzung viel Raum in der Freizeit ein. Kinder, auch schon Vorschulkinder, verbringen viel Zeit mit Fernsehen und dem Ansehen von Videofilmen; fasziniert sind sie auch vom Computer und seinen vielfältigen Nutzungsmöglichkeiten vor allem als Spielmedium. Kinder aus sozial schwächeren Familien weisen einen höheren Fernsehkonsum auf. Über Chancen und Risiken der Mediennutzung im Kindesalter gibt es inzwischen unzählige Studien. Fest steht, dass extensiver Medien-, insbesondere Fernsehkonsum und häufiges Ansehen von Gewaltdarstellungen die kindliche Entwicklung beeinträchtigen. Zugleich fördern Medien den kindlichen Verselbständigungsprozess: Kinder sind heute besser informiert, wissen mehr über Lebensgestaltung und Weltgeschehen als früher. Da Kinder ihr Medienverhalten maßgeblich am Vorbild der Eltern orientieren, sind diese mehr denn je gefordert, ihren Kindern eine sinnvolle Mediennutzung vorzuleben. Nicht nur Vorbild, sondern auch die Kontrolle des Medienverhaltens

ihrer Kinder ist zur Daueraufgabe geworden, bei deren Wahrnehmung viele Eltern unsicher sind oder sich überfordert fühlen.

1.3 Übergang der Industrie- zur Wissensgesellschaft: Nachdem Wissen und Bildung in der zweiten Hälfte dieses Jahrhunderts wesentlich von einer industriellen bzw. postindustriellen Gesellschaft geprägt wurde, zeichnet sich in den letzten Jahren immer deutlicher ein notwendiger Paradigmenwechsel ab. Zunächst wurde eine Entwicklung hin zu einer Informationsgesellschaft prognostiziert. Der Verlauf der Entwicklung sowie neuere Erkenntnisse und Befunde geben jedoch Anlass, eher von einer sich abzeichnenden Wissensgesellschaft zu sprechen.

Obwohl der Begriff „Wissensgesellschaft“ schon länger diskutiert wird, gewinnt er erst in jüngerer Zeit an Bedeutung und Konturen²⁴. Nicht zuletzt angestoßen durch die Bildungsdiskussion, wird die Frage gestellt, wie das zukünftige Wissen qualitativ und quantitativ strukturiert sein muss, damit man in der Lage ist, eine exponential wachsende Wissensproduktion, eine Globalisierung der Märkte oder sich ständig verändernde lebenspraktische und berufliche Anforderungen zu bewältigen.

Unterstützung finden die Vertreter einer zukünftigen Wissensgesellschaft durch die Ergebnisse einer im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie in den Jahren 1996 bis 1998 durchgeführten Delphi-Befragung zum Thema „Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft - Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen“, die Erwartungen und Wünsche an die Entwicklung von Wissen und Bildung in den nächsten 25-30 Jahren in unserer Gesellschaft untersuchen sollte.

Die Ausgangsthese dieser Delphi-Befragung besagt, dass unter Wissensgesellschaft eine Gesellschaft zu verstehen sei, „in der Wissen immer zentraler wird als Voraussetzung für die Verständigung auf gemeinsame Ziele, für die Sicherung der wirtschaftlichen Entwicklung sowie für das soziale Handeln und die gesellschaftliche Position des einzelnen. Der Begriff der Wissensgesellschaft ermöglicht die Betrachtung und das Durchdenken der modernen Gesellschaft unter einer neuen Perspektive: Wissen wird als die prägende Kraft für das menschliche Handeln und damit für die menschliche Gesellschaft in den Mittelpunkt gerückt. Dies verspricht ein größeres Erklärungspotential als der Begriff der Informationsgesellschaft, der ... primär auf informationstechnische Möglichkeiten und - von den Menschen unabhängige - Information (rekurriert).“²⁵ Wird Wissen zur prägende Kraft für das menschliche Handeln, so hat dies nicht nur Konsequenzen für die Beziehung von Wissen und Handeln, sondern auch für die geistig-kulturelle Orientierung sowie für die Organisation und den ökonomischen Umgang mit der Komplexität des Wissens.

Die Delphi-Befragung kommt in ihrem ersten Teil, dem Wissens-Delphi, zu dem Ergebnis, dass zukünftig

- * Wissen immer systematischer als universales Instrument zur Problemlösung genutzt werden wird;
- * Wissensentstehung zunehmend abhängig werden wird von den jeweils zu lösenden Problemen;

- * eine besondere Rolle bei der Entwicklung der einzelnen Wissensgebiete das Folgenwissen spielen wird, das „zu Veränderungen in der geistig-kulturellen Orientierung wie in der gesellschaftlichen Integration“ zwingt;
- * die Bedeutung von „Bewältigungswissen“ oder auch Metawissen zunehmen wird.

Wissen und Fähigkeiten, die sich vom üblichen Fach- und Spezialwissen unterscheiden, sind notwendig, um die unumgängliche Reduzierung der Komplexität des Wissens zu leisten. Einstiegswissen und lernmethodische Kompetenzen z. B. sind wichtig für eine „Aktualisierung des Wissens“ und ein „Vergessen des Überflüssigen“; denn aktuelles Wissen ist heute nur in einem Prozess des lebenslangen Lernens zu erwerben. Ein solches Allgemeinwissen, dem funktionale Bedeutung zukommt, ist ganzheitlich zu konzipieren und umfasst nicht nur explizites, sondern auch implizites Wissen sowie implizite Fertigkeiten und Fähigkeiten. Es dient

- * als Basis für allgemeine Verständigung und damit Voraussetzung für soziales Handeln,
- * als Einstieg in Spezialwissen, indem es Schlüsselqualifikationen und Anknüpfungspunkte für das Zurechtfinden in der Fachwelt bietet und
- * zur Orientierung in der Informationsflut, indem es dem einzelnen Bewertungsraster, Maßstäbe und Beurteilungskriterien zu entwickeln hilft.

„Erst mit diesen Voraussetzungen ist es möglich, sich aus der Menge der verfügbaren Informationen und Wissensinhalte gezielt das Wissen zu erarbeiten und zu nutzen, das man tatsächlich braucht“ (S. 27 ff.). Bedeutsam sind vier Felder des Allgemeinwissens, in denen übergreifende Kompetenzen und Fähigkeiten relativ an Gewicht gewinnen: (a) instrumentelle bzw. lernmethodische Kompetenzen, (b) personale Kompetenzen, persönliche Fähigkeiten zur Bewältigung von Veränderungen sowie zum Umgang mit Risiko und Unsicherheit, (c) soziale Kompetenzen und (d) inhaltliches Basiswissen. Dabei werden personale und soziale Kompetenzen höher gewichtet als die beiden anderen, d. h., die sozialintegrative Bedeutung von Wissen wird deutlicher.

Wichtig für das inhaltliche Basiswissen ist neben aktuellen Themen das Wissen, das Orientierung ermöglicht. In Zukunft wichtige „moderne“ Grundlagenthemen werden die menschliche Psyche und Persönlichkeit sein, soziale Beziehungen das Zusammenleben, Sprache und Kommunikation²⁶. Zukünftige wichtige „aktuelle“ Themen sind u.a. Erziehung, Bildung, Berufswelt, Arbeitsmarkt sowie Medien (S. 47). Als sich besonders stark entwickelnde „dynamische“ Wissensgebiete und solche mit hoher interdisziplinärer Bedeutung werden eingeschätzt u.a. (a) Informationstechnik-Medien, (b) ökologische Fragen, (c) Gesellschaft/Wissenschaft/Kunst, (d) Körper, Kognitionen und Emotionen des Menschen. Diese Bereiche sind von zentraler Bedeutung in der Vermittlung von Bildung in vorschulischen Einrichtungen. Während z. B. neue Informationstechniken/Medien als Inhalt der vorschulischen Bildung nur zögernd Eingang in die pädagogische Arbeit der Einrichtungen finden, ist die Vermittlung ökologischer Fragestellungen und ihrer Konsequenzen für den Lebensalltag der Kinder und ihrer Familien relativ weit gediehen, so dass Kinder innerhalb ihrer Familien hier gelegentlich als „Experten“ angesehen werden.

1.4 Familienszenario und Konsequenzen für Bildung und Erziehung

Vor diesem Hintergrund lässt sich ein Szenario für Familien entwerfen, das von einer Pluralisierung der Lebensstile, von einer Diskontinuität der familialen Entwicklung, von der Bewältigung von - aus normativen und nichtnormativen Lebensereignissen resultierenden - Belastungen bei fortschreitender Individualisierung der familialen Biographie und von der überragenden Bedeutung des Wissens, insbesondere des Allgemeinwissens für die Bewältigung lebenspraktischer und beruflicher Anforderungen gekennzeichnet ist. Geographische Mobilität, linguale und kulturelle Diversität und die Neuorganisation von sozialen Netzen sind weitere Aspekte eines komplexer gewordenen Familienlebens. Familien, und vor allem Kinder, werden demnach in einem höheren Ausmaß als früher Diskontinuität in ihr Leben integrieren sowie eine größere Anzahl normativ wie nichtnormativ bedingter Übergänge im individuellen und familialen Bereich bewältigen müssen. Die Richtung einer solchen Entwicklung lässt sich zurückverfolgen bis zum Ende des vorigen Jahrhunderts. Insofern stellen solche gesamtgesellschaftlichen Prozesse, etwa aus Sicht eines fortschreitenden Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesses, keine neuen soziologischen Erkenntnisse dar. Neu ist allerdings die Geschwindigkeit, mit der dieser Prozess seit Anfang der 80er Jahre verläuft. Begünstigt durch die neuen Informations- und Kommunikationsnetze werden die Menschen immer weiter aus stabil scheinenden Ordnungs-, Orientierungs- und Lebensverlaufsmustern gelöst und mit immer unübersichtlicher werdenden sozialen Regulierungsvorgaben konfrontiert. Für uns alle ist heute die Frage von zentraler Bedeutung, wie Elternschaft gestaltet werden kann in einer Welt, die immer weniger prognostizierbar ist, und in einem Familiensystem, das zunehmend von Brüchen und Übergängen begleitet wird. Mit anderen Worten, Familien von heute haben mehr Diskontinuität in ihr Leben zu integrieren und aus solchen Übergängen resultierende Anforderungen zu bewältigen.

2 Auswirkungen der sich abzeichnenden Wissensgesellschaft auf das Bildungswesen – sozialintegrative Funktion der Bildung im 21. Jahrhundert

In einer Gesellschaft, in der das Wissen eine zentrale Rolle spielt, kommt dem -Bildungssystem, das die Vermittlung dieses Wissens zur Aufgabe hat, eine entsprechend veränderte Rolle zu. Nach Hubert Markl (1998) muss Bildung, „die Menschen für zukünftiges Leben ertüchtigen soll“, so beschaffen sein, „dass sie die allem innovativen Streben zugrunde liegenden Zyklen des Wissenswachstums zu fördern vermag: von der Anregung, wach zu beobachten, verfügbares Wissen zu lernen und zugleich begründet in Zweifel zu ziehen, bis hin zur Erziehung zur selbständigen Suche nach neuen Lösungen gestellter Probleme und deren kritischer Überprüfung.“²⁷

In besonderer Weise betont Markl in diesem Kontext auch den Bildungsauftrag von Tageseinrichtungen für Kinder: ... „weil uns der Fortschritt der psychologischen, ver-

haltensbiologischen und pädagogischen Erfahrungen immer deutlicher werden lässt, wie wichtig es für die Entwicklung grundlegender menschlicher Verhaltensfähigkeiten ist, dass formende, anregende, bildende Einflüsse möglichst früh einsetzen. (...) In Anbetracht der Tatsache, dass immer mehr Kinder in gescheiterten Familien, mit alleinerziehenden Elternteilen, ohne die sichere Präsenz mehrerer Generationen, vor allem aber auch immer häufiger in Einkindfamilien aufwachsen, kommt der Kindergruppenerfahrung in Kindergärten, Horten oder ähnlichen Einrichtungen eine wachsende Bedeutung zu - nicht um die Schule verfrüht beginnen zu lassen, sondern um Kinder früher sozial- und schulreif werden zu lassen.“ (S.52).

Für Franz E. Weinert (1998) geht es zukünftig bei Bildung vor allem um den Erwerb von (a) inhaltlichem Wissen, (b) lebenspraktischem Anwendungswissen, (c) Schlüsselqualifikationen (metakognitive Kompetenzen und Strategien des Lernen-Lernens), (d) kognitiv-motivationalen Handlungs- und Wertorientierungen²⁸. Dies entspricht, bezogen auf das zu erwerbende Wissen, weitgehend den Kompetenzen, die im Wissens-Delphi als die „vier Felder des Allgemeinwissens“ bezeichnet werden.

Die Delphi-Befragung verfolgt in ihrem zweiten Teil, dem Bildungs-Delphi, die Leitfragen, (a) was das Bildungssystem leisten bzw. wie es sich entwickeln sollte, und (b) was das Bildungssystem voraussichtlich leisten und wie es sich entwickeln wird. Sie behandelt die zukünftige Ausgestaltung des Bildungswesens unter folgenden vier Aspekten.

Konturen des Bildungssystems: Veränderte Anforderungen an die Bildung werden nicht ohne Folgen für die Konturen des Bildungssystems sein können, d. h. (a) zunehmende Internationalisierung von Bildung; (b) Öffnung von Bildungsinstitutionen für andere Lebenswelten; (c) Ausweitung von Entscheidungsspielräumen; (d) Virtualisierung der Lernumwelt über den Einsatz multimedialer Programme, die neue soziale Bezugssysteme schaffen und soziales Lernen in veränderter Form stimulieren können.

Veränderung von Lerninhalten: Veränderte Anforderungen erfordern eine Veränderung von Lerninhalten, die den Fokus auf Kompetenzvermittlung setzt, nämlich: (a) zentrale Kernkompetenzen zur Entwicklung und Aneignung von Wissen; (b) lerntechnische / lerntheoretische Kompetenz für Allgemeinbildung; (c) grundlegende Lernkompetenz; (d) psychosoziale Kompetenzen. Die Bedeutung dieser Kompetenzen steigt in der Folge weitergehender Individualisierung innerhalb der Wissensgesellschaft. Sie sind der Schlüssel für die Orientierung in unterschiedlichen sozialen Strukturen, in denen es auch Brüche zu bewältigen gilt.

Analog zum Wissens-Delphi heißt es im Bildungs-Delphi: „Im allgemeinbildenden Bereich sollte nach Ansicht der meisten Experten eine breite Vermittlung von Grundlagen 'zur Wissensaneignung Vorrang vor fachlicher Spezialisierung genießen. Die Spitzenposition im allgemeinbildenden Bereich nimmt die lerntechnische/lernmethodische Kompetenz ein (...) der psychosozialen Kompetenz attestieren die befragten Experten mehrheitlich eine relativ hohe Bedeutung“ (a.a.O. S.66). „Menschen müssen lernen, sich angesichts vielfältiger Brüche im Arbeitsleben und ihren persönlichen Lebensläufen in immer komplexeren sozialen Bezugssystemen stets neu zu verorten. Offenheit für neue Erfahrungen, Bereitschaft zur stetigen Überprüfung der eigenen Orientierung, Sensibilisierung für Andere und Andersdenkende,

Toleranz und Kommunikationsfähigkeit, aber auch die Bereitschaft zur aktiven Mitgestaltung sozialer und gesellschaftlicher Aufgaben zählen zu den 'essentials', deren Vermittlung eine zentrale Aufgabe des Bildungssystems darstellt“ (a.a.O. S. 65).

Leimfördernde Lernmethoden: Eine breite Vermittlung von Grundlagen zur Wissensaneignung ist nicht zu realisieren ohne neue Lernmethoden, die durch Praxiskontext und interessengeleitetes Lernen lernfördernd sind. Das Muster der interdisziplinären Zusammenarbeit bleibt nicht auf die Wissenschaft beschränkt. Wichtiger und häufiger prägt sie das Geschehen im Alltag: Arbeitsteilung und Spezialisierung machen zunehmend Kooperationen und damit Kooperationsfähigkeit notwendig. Lernen erfährt eine Bedeutungserweiterung: individuelle, flexible Lernprozesse, in denen es um das Erschließen von Wissen im Wandel, um offenes Experimentieren und Ausprobieren geht, gewinnen an Bedeutung. Als zentrale Lernmethoden der Zukunft werden genannt: (a) fächerübergreifende Lernformen; (b) projektbezogene Lernformen als Plattform auch für die Förderung der Eigenständigkeit Lernender und für das Lernen im Team; (c) selbstgesteuertes Lernen; (d) Gestaltungsfreiräume; (e) mediengestützte Lernformen bzw. multimediale Lernmethoden als Plattform für maßgeschneiderte Möglichkeiten der Wissensaneignung, die sich an individuellen Fähigkeiten, Bedürfnissen und Lerntypen (visuell, auditiv usw.) orientieren; (f) Bildungsinstitutionen und deren Angebote müssen sich künftig den sich verändernden Bedürfnissen und Anforderungen der Wissensgesellschaft (zeitgemäße Curricula, didaktische Konzepte etc.)“ anpassen und sich sehr viel mehr als bisher auch an den Lernenden selbst orientieren (Delphi-Studie S. 83).

Eine stärkere Orientierung der Bildungseinrichtungen an den Lernenden betrifft verstärkt interinstitutionelle Übergänge, in erster Linie zwischen Kindergarten und Schule. In der Pflicht, die Förderung von Kompetenzen anders zu akzentuieren als bisher, wird die Schule stärker auf die Kooperation mit den Kindergärten angewiesen sein und auf die Chancen, die im Kindergarten geförderten Kompetenzen für die weitere Förderung abzufragen und im schulischen Bereich zu nutzen. Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule wird entsprechend pädagogisch zu konzeptualisieren sein.

Rollenwandel der (Lehrenden und) Lernenden im Bildungsprozess: Eine veränderter Ansatz bei den Lernmethoden hat einen Rollenwandel der Lehrenden und Lernenden im Bildungsprozess als Konsequenz. Die wünschenswerte Rolle des Lernenden wird folgendermaßen beschrieben: „Die Rolle des Lernenden - von der vorschulischen Erziehung bis zur akademischen Bildung - wandelt sich immer mehr hin zu der eines eigen-initiativen „Entdeckungsreisenden“, der im Team mit anderen, mit Forschergeist, Neugier und der Unterstützung Lehrender neues Wissensterrain erobert und erschließt. Lernende agieren im Rahmen vereinbarter Aufgabenfelder als selbstverantwortliche „Forscher“ und steuern in diesem Rahmen inhaltliche Schwerpunkte, methodische Ansätze und das Tempo ihres Lernens zum Teil selbst“ (S.72).

Obwohl diese Erwartung innerhalb des vorschulischen Bereichs - zumindest konzeptionell - als „Standard“ gilt, bemerkt das Bildungs-Delphi: „Viel zu wenig Beachtung finden bisher die Aufgaben, Rollen und Funktionen von Lernenden und 'Lehrenden' in Institutionen für Kinder vor ihrer Einschulung. Mit Blick auf das Ziel der Erziehung und Anleitung hin zu eigeninitiativem und selbstgesteuertem, teamorientiertem Lernen dürfen die ersten, sehr lernintensiven Lebensjahre von Kindern und die wichtige Rolle ihrer Begleitung in vorschulischen Institutionen

nicht vernachlässigt werden. Hier sollten Schlüsselerfahrungen mit dem Lernen ermöglicht, eigeninitiatives Experimentieren und spielerisches Lernen angeregt und erworben werden“ (S. 74).

Schlussfolgerungen für die vorschulische Bildung und Erziehung: In Übereinstimmung mit dem Delphi kommt Weinert (1998)²⁹ zu dem Schluss, dass „die Expansivität der internationalen Wissensproduktion, die weltweite Elektronisierung der Medien, die Globalisierung der Märkte und die Veränderungsschnelligkeit der lebenspraktischen wie der beruflichen Anforderungen nach anderen, besseren und zukunftsöffneren Qualifikationen [verlangen,] als sie gegenwärtig vermittelt und erworben werden“ (S. 102). Analog zum Wissens-Delphi bedeutet dies für ihn, dass sich inzwischen die wissenschaftlich fundierte Schlussfolgerung ziehen lässt, „dass Lernen sowohl sachsystematisch als auch situiert erfolgen muss. Mit anderen Worten: Neben einem wohlorganisierten disziplinären Wissensbedarf bedarf es von Anfang an einer Nutzung des erworbenen Wissens in lebensnahen, transdisziplinären, sozialen und problemorientierten Kontexten. Die Förderung sowohl des situierten als auch des systematischen Lernens ist eine wesentliche Bedingung für den Erwerb intelligenten, flexibel nutzbaren Wissens“ (S. 111). Für Kinder bedeutet dies: (a) Erwerb intelligenten Wissens: Jedes sinnerfüllte Leben erfordert eine inhaltlich relevante Vorwissensbasis ... Ermöglichung und Erleichterung des weiteren Lernens im gleichen Inhaltsgebiet; (b) Erwerb situierter Strategien der Wissensnutzung: Intelligentes Wissen flexibel und kompetent nutzen zu können, ist weniger eine Funktion des erworbenen Wissens als der Art des Wissenserwerbs;

(c) Erwerb metakognitiver Kompetenzen: Lernen zu Lernen, der Erwerb von Schlüsselqualifikationen - wie z. B. Arbeits- und Lerntechniken, Strategien der Informationsbeschaffung oder Fertigkeiten des Umgangs mit elektronischen Medien; (d) Erwerb von Handlungs- und Wertorientierung: Allgemeinbildung, kognitive Förderung, Persönlichkeitsbildung, Wertorientierung und moralische Erziehung, Verhaltensformung (S. 115-120).

Sowohl die Delphi-Studie als auch Experten wie Markl³⁰ betonen die besondere Bedeutung der vorschulischen Erziehung und Bildung. Tageseinrichtungen für Kinder nehmen eine wichtige Funktion ein im Bildungswesen, das künftig die Aufgabe haben wird, mit qualifiziertem Personal der Gefahr eines „knowledge gaps“, wie sie eine Wissensgesellschaft in sich birgt, zu begegnen. Die sozialintegrative Funktion des Kindergartens und die von Markl geforderte Ganzheitlichkeit von Bildung und Erziehung, um keine „Wissensriesen mit emotionalen Zwerggemütern ins Leben zu entlassen, sind Grundkonzepte der Frühpädagogik, die erneut an Bedeutung gewinnen.

Erziehungskonzeption in Tageseinrichtungen für Vorschulkinder im Rahmen der aktuellen Qualitätsdiskussion

Die Diskussion über Qualität in der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinkindern in Deutschland hat bislang die oben beschriebenen Veränderungen nur wenig berücksichtigt, zumindest diese nicht zum Ausgangspunkt weitreichender Reformen gemacht. Vielmehr konzentrieren sich gegenwärtige Reformbemühungen, wie sie z. B. vom Bundesministerium für

Familie, Senioren, Frauen und Jugend bislang finanziert wurden, eher auf die Fortsetzung, man könnte auch sagen Perpetuierung, herkömmlicher als auf die Entwicklung neuer Ansätze. Dabei steht nach wie vor der Situationsansatz als Bildungskonzeption im Mittelpunkt. Dies überrascht deshalb, weil in den zurückliegenden Jahren eine kritische Debatte über diesen Ansatz geführt wurde, aus der jedoch bislang die erforderlichen Konsequenzen für dessen Revision weder von den Autoren dieses Ansatzes noch von der Politik gezogen wurden. Jedenfalls macht sich eine nicht nachvollziehbare Zurückhaltung neueren Ansätzen gegenüber bemerkbar.

Der Situationsansatz und seine Mängel:

In den 60er Jahren entstand in der Bundesrepublik Deutschland eine heftige Debatte über die Mängel der Kindergartenerziehung. Sie löste eine stürmische Reformphase aus. Außer der Vielzahl von Erneuerungsvorschlägen und konzeptuellen Neuentwürfen wurde der Situationsansatz als die Lösung des Problems gefeiert.³¹

Seine große Popularität geht vor allem auf die Betonung einiger Positionen zurück, die in den 70er Jahren in der Tat innovativ waren: Der Situationsansatz betrachtet Kindheit als eigenständige Phase in der individuellen Entwicklung und nicht als Vorbereitungsphase für das Erwachsensein. Das Kind wird als aktiv handelnde Persönlichkeit angesehen, die sich mit ihrer Umwelt auseinandersetzt und dabei Kompetenzen erwirbt. Die Verbindung von sachbezogenem und sozialem Lernen ist der innovativste Aspekt des Situationsansatzes. Der Situationsansatz hat jedoch nicht uneingeschränkt Zustimmung erhalten: Er wurde und wird von Wissenschaftlern zunehmend kritisiert und von Praktikerinnen als lückenhaft und unzureichend empfunden. Diese Kritik setzt insbesondere an folgenden Punkten an. Als wissenschaftliche Defizite dieses Ansatzes führen dessen Kritiker an: (a) Unzureichende Begrifflichkeit; (b) Resistenz gegenüber Forschung; (c) Unbefriedigende Evaluation. Als bildungspolitische Mängel des Situationsansatzes werden genannt (d) fehlende Anthropologie und (e) einseitige Sicht des Kindes sowie (f) ein unzureichend definiertes Lernkonzept. Schließlich wird dem Situationsansatz (g) das Fehlen einer pädagogischen Pragmatik vorgehalten.

Obwohl die Kritik am Situationsansatz im wesentlichen gerechtfertigt ist, haben es die Kritiker bislang unterlassen, die von ihnen aufgezeigten Mängel durch eigene Beiträge zu überwinden. Die Weiterentwicklung des Situationsansatzes bleibt nach wie vor eine dringende, nicht weiter aufschiebbare Aufgabe. Diese muss jedoch im Kontext der gegenwärtigen, international wie national laufenden Debatten über Erziehungsqualität und der Curriculumdiskussion gerührt werden. Jedenfalls ist die bislang ausschließliche Konzentration auf einen irgendwie gearteten Situationsansatz unter Vernachlässigung pädagogischer Konzepte nicht länger vertretbar; sie steht eindeutig im Widerspruch zu internationalen Entwicklungen im Bereich der Kleinkinderziehung.

Es wäre zu einseitig und auch nicht gerechtfertigt den Situationsansatz nur unter der Perspektive seiner Unzulänglichkeiten zu verhandeln. Der Situationsansatz hat für die Bildungsreform des Kindergartens eine herausgehobene Bedeutung, weil er die Kindergartenpädagogik in mehrfacher Hinsicht bereichert hat und viele Anstöße zur Weiterentwicklung gab. Die aufgezeigten Unzulänglichkeiten zwingen jedoch zu seiner Reflexion: Ist der Situationsansatz heute noch ein brauchbares Konzept für die Elementarerziehung, oder ist er ein historisches Phänomen, das in

einer konkreten Zeitepoche seine Bedeutung hatte? Zweifelsohne hat der Situationsansatz entscheidend dazu beigetragen, dass teilweise verworrene Debatten zur Bildungsreform des Kindergartens eine Orientierung und einen Abschluss gefunden haben. Ist am Ende unseres Jahrhunderts noch ein pädagogisches Konzept vertretbar, das einer Bildungsreform vor beinahe 30 Jahren zur Wegweisung wurde? Neben den aufgezeigten Lücken im Situationsansatz ist versäumt worden, die Vielzahl der entwicklungspsychologischen, pädagogischen und wissenschaftlichen Erkenntnisse der letzten 30 Jahre aufzuarbeiten und einzubeziehen.

3.1.3 Konzentration der Qualitätsdebatte auf Aspekte der Strukturqualität zu Lasten der Prozessqualität

Im Kontext der weltweiten Qualitätsdiskussion in den Industrieländern und vor dem Hintergrund der sukzessiven Expansion der Einrichtungen für Kinder ab etwa 3 Jahre bis zum Schuleintritt (mit einer Tendenz zur Aufnahme immer jüngerer Kinder) werden seit einigen Jahren Fragen der Bildungs- und Erziehungsqualität in Kindertageseinrichtungen in verschiedenen europäischen Ländern diskutiert und in zahlreichen Projekten erprobt³². Dabei werden zum Teil unterschiedliche Auffassungen von „Qualität“ sichtbar.

(a) Definitionen von „Qualität“

Bei der Feststellung und näheren Definition von „Bildungs- und Erziehungsqualität“ lassen sich im wesentlichen drei unterschiedliche Perspektiven ausmachen³³:

(1) Qualität als relativistisches Konstrukt³⁴: Qualität wird als Ausbalancierung der unterschiedlichen Bedürfnisse, Überzeugungen und Wertorientierungen von Eltern, Kindern, Familien und Gesellschaft verstanden. Sie ist nur auf der Basis gesamtgesellschaftlicher, demokratisch organisierter Prozesse zu verstehen und wird als permanenter Klärungsprozess definiert.

(2) Qualität als dynamisches Konstrukt: Qualität wird als bewegliches Konzept ausgelegt, das zudem transitorischen Charakter hat: Neben gesellschaftlichen Veränderungen wird auch z.B. auf Generationsunterschiede bei der Bestimmung von Qualität hingewiesen. Qualität in diesem Sinne beinhaltet einen sich kontinuierlich verändernden Prozess, bei dem die Anliegen unterschiedlicher Interessengruppen in Einklang gebracht werden sollen.

(3) Qualität als mehrdimensionales, strukturell-prozessuales Konstrukt: Die Bestimmung entsprechender Qualitätskriterien dient (a) sowohl der externen Evaluation von strukturellen und interaktionalen Dimensionen des Erziehungsprozesses³⁵ als auch (b) der Selbstevaluation und Selbstreflexion des pädagogischen Personals³⁶.

Einen besonderen Stellenwert nehmen in diesem Kontext struktural-prozessuale Ansätze ein, die eine Integration von dynamischen und dimensional Modellen erlauben. Qualität der außerfamilialen Betreuung lässt sich demnach durch strukturelle und prozessuale Dimensionen erfassen³⁷. In ähnlicher Richtung gehen auch die Überlegungen von Dünn³⁸, wenn zwischen distalen und proximalen Aspekten von Qualität der Kinderbetreuung unterschieden wird. Erstere umfassen das potentielle Erfahrungsumfeld des Kindes, während sich proximale Aspekte auf die in der konkreten Situation vom Kind gemachten Erfahrungen beziehen. Die +Erfahrungsnähe*

des Kindes zur Betreuungssituation wird zum bestimmenden Merkmal der Dimensionalisierung des Qualitätskonzeptes, somit kann zwischen unterschiedlichen Spezifitätsgraden der kindlichen Umwelterfahrung differenziert werden.

In den USA hat die National Association for the Education of Young Children (NA-EYC) ein zehndimensionales Qualitätsmodell mit insgesamt 91 Qualitätskriterien vorgelegt. Als strukturell orientiert gelten die Dimensionen: (a) Umgebung, (b) personelle Besetzung, (c) Gesundheits- und Sicherheitsmaßnahmen, (d) Ernährung und (e) Verwaltung. Als interaktional orientiert gelten die Dimensionen (f) Kind-Erzieherin-Interaktion, (g) Eltern-Erzieherin-Interaktion und (teilweise) (h) pädagogisches Programm. Als weitere Dimensionen von Qualität betrachtet NAEYC (i) die Professionalisierung des Personals und (j) die (in der Regel externe) Evaluation.³⁹

Pascal & Bertram⁴⁰ haben mit ihrem breitangelegten Projekt in verschiedenen Teilen Großbritanniens ebenfalls ein zehndimensionales Modell von Qualität vorgelegt und den einzelnen Dimensionen forschungsrelevante Fragenkomplexe zugeordnet: (a) Absichten und Ziele; (b) Curriculum; (c) Lern- und Vermittlungsstile; (d) Planung, Erfassung und Erstellung von Berichten; (e) Personal; (f) räumliche Umgebung; (g) Beziehungen und Interaktionen; (h) Chancengleichheit; (i) Partnerschaft mit den Eltern, Kontakt und Koordination und (j) Kontrolle und Evaluation.

1996 hat das Netzwerk Kinderbetreuung der Europäischen Kommission (15 Fachvertreterinnen der EU-Länder) einen Zielkatalog für die Weiterentwicklung der Kindertagesbetreuung vorgelegt.⁴¹ Seine Ziele umfassen neun Dimensionen: (a) Administrationssystem; (b) Finanzierung; (c) Versorgungsgrad und Einrichtungsformen; (d) Personalschlüssel; (e) Personalentwicklung und -qualifizierung; (f) Bildungsziele/Bildungsphilosophie; (g) Innen- und Außenraumgestaltung; (h) Eltern- und Gemeinwesenarbeit; (i) Evaluation/Qualitätssicherung (performance targets). Bei der Konkretisierung dieser Ziele geht es von folgenden Annahmen aus: (a) Strukturelle und interaktive Aspekte von Qualität stehen zueinander in Wechselwirkung, (b) Qualität ist ein relatives Konzept. Jedes Qualitätsurteil geht von (meist wenig expliziten) Wertorientierungen aus, die die Normen, Vorstellungen, Wünsche und Bedürfnisse der beteiligten Gruppen widerspiegeln, (c) Qualitätsbestimmung ist ein dialektischer Prozess, der den Beteiligten (Kinder, Eltern, Fachkräfte) die Möglichkeit bietet, Werte, Vorstellungen, Wissen und Erfahrung zu teilen, zu diskutieren und zu verstehen, (d) Qualitätsentwicklung sollte als dynamischer und kontinuierlicher Prozess gesehen werden, der regelmäßig überprüft wird und nie eine abschließende, „objektive“ Aussage erreicht.

Auch die vom BMFSFJ geförderte IFP-Studie über Tageseinrichtungen und Ausbildungen in den EU-Ländern⁴² gab Hinweise auf verschiedene Auffassungen von Qualität in den einzelnen Ländern. Deutlich wurde dabei, wie sehr die sozial- und bildungspolitische Diskussion in den einzelnen Ländern in der jeweiligen historischen Entwicklung und aktuellen Situation eingebettet ist. Qualitätssicherung muss also unter sehr unterschiedlichen Ausgangsbedingungen in den einzelnen europäischen Ländern diskutiert und umgesetzt werden.

(b) Prozessuale Qualität: eine vernachlässigte Dimension in der Qualitätsforschung

Sowohl die Qualitätsforschung als auch die fachpolitische Qualitätsdiskussion hat sich bisher

vorwiegend auf strukturelle Aspekte von Qualität konzentriert. Das vorliegende Projekt setzt deshalb seinen Schwerpunkt auf die Bestimmung und Operationalisierung der prozessualen Aspekte von Qualität.

Unter prozessualen Dimensionen von Qualität versteht man die vom Kind in der Betreuungssituation und im Umgang mit den Erwachsenen und den Kindern gemachten Erfahrungen sowie die Erzieher-Erzieher- und Erzieher-Eltern-Interaktion. Pädagogische Prozessqualität - so Tietze et al⁴³ - bezieht sich auf das Gesamt der Interaktionen und Erfahrungen, die das Kind im Kindergarten mit seiner sozialen und räumlich-materialen Umwelt macht. „Zu einer angemessenen pädagogischen Prozessqualität gehören u.a. (a) eine Betreuung des Kindes und ein Umgang mit ihm, die seiner Sicherheit und Gesundheit verpflichtet sind, (b) Interaktionen, die für entwicklungsmäßig angemessene Aktivitäten des Kindes sorgen, (c) Interaktionen, die seine emotionale Sicherheit und sein Lernen unterstützen, (d) ein räumlich-materials Arrangement mit Anregungspotential für ein breites Spektrum an entwicklungsmäßig angemessenen Aktivitäten, wie (e) ein Einbezug der Familie des Kindes im Rahmen klarer Kommunikationsformen.“

Sowohl die strukturellen als auch die prozessualen Aspekte der außerfamilialen Kinderbetreuung sind für die Erziehungsqualität von Bedeutung und müssen in die Konzeptualisierung eines Qualitätsmodells einbezogen werden. Das gegenwärtig zu beobachtende Übergewicht der strukturellen Qualitätsaspekte und eine damit einhergehende „Vernachlässigung“ der prozessualen Aspekte ist weder nachvollziehbar noch gerechtfertigt. Darüber hinaus ist eine stärkere ökologische Einbettung von Qualitätskonzepten anzustreben.

3.2 Ansätze für die Weiterentwicklung der Bildungs- und Erziehungsqualität

3.2.1 Regulierung versus Deregulierung: Frühpädagogische Curricula in der internationalen Diskussion

Es wurde bereits festgestellt (vgl. 3.1.3), dass Fragen nach der Qualität und Effektivität des öffentlichen Bildungssystems seit Anfang der 90er Jahre weltweit verstärkt diskutiert werden⁴⁴. Neben finanzpolitischen Sachzwängen (effizienter Einsatz öffentlicher Mittel) sind es - wie auch Ende der 60er Jahre - hauptsächlich wirtschaftspolitische Überlegungen, die die politische Diskussion steuern. Globalisierung und Strukturwandel im wirtschaftlichen Bereich erfordern innovative Entwicklungen auch im kulturellen und sozialen Bereich. Welches Gesellschaftsbild leitet unsere Erziehungsbemühungen? Was sind unsere Bilder von Kindern und Kindheit dabei? Je nach Perspektive und Wertorientierung werden diese Bilder mit anderen Konturen gezeichnet. Sollen Kindertageseinrichtungen zum Beispiel durch eine kindgemäße, aber systematische Hinführung auf die nachfolgende Bildungsstufe vorbereiten? Oder sollen sie einen Raum bilden, in dem „Kinder Kinder sein können“, wo sie frei von Zwängen eine „eigene Welt“ und eine eigene Kultur unter Kindern entwickeln können?⁴⁵

Grundsätzlich wird es zunehmend schwieriger, eindeutige Vorstellungen über Leitziele von Bildung und Erziehung zu formulieren. Heute erhalten diese ihre Legitimation nicht mehr durch einen selbstverständlich tradierten Konsens. Der gesellschaftliche Kontext der Erziehungs- und Bildungsarbeit mit den zu beobachtenden Differenzierungen ökonomischer, kultureller und

sozialer Art (vgl. Kap. 1) hat zur Folge, dass die fachliche Arbeit in Kindertageseinrichtungen in mehrfacher Hinsicht komplexer und auch tendenziell konfliktbehafteter geworden ist⁴⁶. Es werden dabei Modelle einer kulturell aufgeschlossenen und demokratisch konzipierten Einrichtung an Bedeutung gewinnen.

Die Frage, ob Bildungs- und Lernziele in einem schriftlichen Curriculum mit einem bestimmten Grad von Konkretisierung festzulegen sind, wird in den einzelnen EU-Ländern unterschiedlich gelöst. In einer Studie der Europäischen Kommission⁴⁷ wurde festgestellt, dass das Bildungsangebot in Vorschuleinrichtungen in der Mehrzahl der Länder durch Richtlinien geregelt wird. Die frankophonen Länder sind Beispiele für eine hohe Regulierung des Bildungsangebots, während Dänemark, Großbritannien und Deutschland Beispiele für eine (jeweils unterschiedliche begründete) zurückhaltende Regulierung sind. Allerdings wird in Dänemark mit Blick auf die Verantwortung von Vorschuleinrichtungen für die Grundlegung positiver Einstellungen zum „lebenslangen Lernen“ diese zurückhaltende Orientierung in letzter Zeit von wissenschaftlicher Seite problematisiert⁴⁸.

Aufgrund der neuen gesellschaftlichen Herausforderungen einer „Wissensgesellschaft“ wurde in den letzten Jahren in mehreren Industriegesellschaften der Versuch unternommen, auch im Bereich der Kleinkindpädagogik neue curriculare Ansätze einzuleiten - sowohl auf der fachlichen Ebene als auch auf der Ebene der staatlichen Regulierung.

a) Das Modell einer interdisziplinären Fachgruppe in Großbritannien⁴⁹ versucht zum Beispiel, traditionell divergierende Auffassungen über frühkindliches Lernen, die sich in den sehr unterschiedlichen Betreuungsformen in Großbritannien entwickelt haben, durch ein übergreifendes Konzept zu überwinden.

b) In den Niederlanden werden neue Ansätze der spielorientierten literacy-Erziehung von 4- bis 6jährigen Kindern erprobt⁵⁰.

c) In Neuseeland ist eine besonders kulturoffene Konzeption entwickelt worden, die die Maori-Tradition mit den vorherrschenden anglo-amerikanischen Ansätzen verbindet⁵¹. Vier Grundsätze oder Prinzipien sind dabei handlungsleitend: (1) empowerment, (2) ganzheitliche Entwicklung/Förderung, (3) Verbindungen mit Familie und Gemeinde, (4) reziproke und responsive Beziehungen.

d) In Schweden gibt es ein integriertes Konzept der Bildung, Erziehung und Betreuung, bei dem auch sozialpolitische Ziele deutlich werden, Ziele wie die Förderung von Demokratie und Solidarität und der Gleichstellung der Geschlechter. Mit Blick auf Kinder aus anderen Kulturen wird ausdrücklich betont, dass Tageseinrichtungen den Grundstein für eine aktive Zweisprachigkeit und bikulturelle Identität legen sollen. Seit der Dezentralisierung in Schweden sind die einzelnen Kommunen für die konkrete und umfeldbezogene Umsetzung von globalen pädagogischen Zielen verantwortlich. In einer Kommune in Göteborg sehen diese Zielformulierungen zum Beispiel so aus⁵². Tageseinrichtungen sollen:

- * Kinder zur aktiven Teilnahme an Veränderungen in der Gesellschaft ermuntern,
- * das Selbstwertgefühl und die soziale und kulturelle Identität stärken,

- * Raum schaffen für Aktivitäten, in denen Kinder einen Sinn sehen,
- * das Spiel der Kinder stimulieren und unterstützen,
- * Kindern Zukunftsglauben vermitteln,
- * ihnen Erfahrungen ermöglichen, die sie erkennen lassen, dass es Handlungsalternativen gibt,
- * Kindern helfen, Engagement und Verantwortungsgefühl zu entwickeln, um für sich und andere bessere Lebensbedingungen zu schaffen,
- * die Lernfähigkeit und die soziale, emotionale, psychomotorische, linguistische und interkulturelle Entwicklung der Kinder unterstützen und stimulieren,
- * die kreativen Fähigkeiten entwickeln und fördern,
- * eine gute und sichere Betreuung für die Kinder gewährleisten.

1997 wurde die Verantwortung für alle Tageseinrichtungen und für die Tagespflege vom schwedischen Sozialministerium an das Bildungsministerium übertragen. Ein neues Bildungsprogramm wird gerade verabschiedet. Es bleibt also abzusehen, ob sich die bisherigen Ziele und Schwerpunkte der Arbeit wesentlich verändern werden.

Die oben genannten Beispiele sollen nur andeuten, dass es in mehreren Ländern eine rege Diskussion über Lernen, Erziehung und Bildung in den frühen Jahren gibt. Es gilt, diese und ähnliche Ansätze zu rezipieren, zu analysieren und in die Diskussion um Bildungsqualität in Deutschland einzubringen.

3.2.2 Umorientierung der Bildungskonzeption vom Programm zum Kind: Stärkung von Basiskompetenzen als zeitgemäßes Bildungs- und Erziehungsziel unter Berücksichtigung der Lebensbedingungen von Kindern und ihren Familien

In der aktuellen Qualitätsdiskussion werden zahlreiche Dimensionen von Qualität erläutert. Der wichtigste Maßstab aber - das Kind - wurde bisher eher vernachlässigt. Eine Umorientierung der Bildungskonzeption vom Programm zum Kind ist erforderlich. Wie sind die Entwicklungschancen von Kindern in Tageseinrichtungen, welche Kompetenzen sollten dort besonders gefördert werden?

Pädagogische Institutionen gehen häufig von verschiedenen Inhalten und Fertigkeiten aus, die Kinder in einzelnen Bereichen lernen sollten, und orientieren sich dabei an bestimmten Entwicklungsstufen und den damit zusammenhängenden curricularen Erfordernissen. Dem steht ein Konzept gegenüber, das sich an Basiskompetenzen und an der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben orientiert⁵³. Dabei spielt auch die Frage nach den Möglichkeiten und Bedingungen der Bewältigung von Anforderungen und auch Belastungen eine besondere Rolle. Hier gilt es nun für den pädagogischen Bereich, Fragestellungen und Erkenntnisse aus anderen Disziplinen nutzbar zu machen.

Im Rahmen der Entwicklungspsychologie, der developmental psychopathology, und der Risikoforschung wurden neue Akzente gesetzt, die sich grob gesprochen in folgenden Begriffspaaren ausdrücken: Belastung vs. Bewältigung, Risikofaktoren vs. Schutzfaktoren, Vulnerabilität vs. Widerstandskraft (resilience).

Was können wir aus der Risikoforschung lernen? Zunächst wäre eine genauere Kenntnis von Risiken, die mit erhöhter Wahrscheinlichkeit zu Fehlentwicklungen führen, auch für den frühpädagogischen Bereich wichtig. Dabei gilt es beispielsweise festzuhalten, dass eine Häufung von belastenden Lebensbedingungen (z.B. Armut und schwierige Familienverhältnisse) das Risiko von Fehlentwicklungen um ein Vielfaches erhöht. Gleichzeitig können wir aus neueren Entwicklungen in der Risikoforschung auch Erkenntnisse gewinnen über Schutzfaktoren und Kompetenzen, die Kinder brauchen, um Belastungen zu bewältigen.⁵⁴

(a) Bedeutung der Resilienzforschung für die Pädagogik der frühen Kindheit

Eine besondere Bedeutung hat in diesem Zusammenhang das Konzept der resilience (Widerstandskraft) bekommen. Leitfragen dieser Forschungsrichtung sind: (a) Wieso entwickeln sich manche Kinder trotz widriger Lebensumstände und belastender Lebensereignisse zu gesunden und kompetenten Erwachsenen, während andere unter ähnlichen Belastungen dauerhaft geschädigt werden? (b) Was kennzeichnet die sogenannten „widerstandsfähigen“ Kinder, was oder wer hat ihnen geholfen bei der Bewältigung von schwierigen Lebenslagen, was hat sie vor Fehlentwicklungen geschützt? Diese Fragen sind nicht nur für Risikokinder relevant. Denn die Bestimmung von Schutzfaktoren und von Kompetenzen, die besonders „widerstandsfähige“ Kinder charakterisieren, liefert uns zugleich Erkenntnisse über grundsätzlich förderliche Entwicklungsbedingungen.

Für die Zukunft Deutschlands, aber auch für die Zukunft jeder Gesellschaft ist es von grundsätzlicher Bedeutung, dass sich Kinder zu gesunden, produktiven und kompetenten Mitgliedern entwickeln. Die Kenntnis der Prozesse und Faktoren, die eine positive und gesunde Entwicklung unserer Kinder begünstigen und fördern, hat während der letzten Jahre an Forschungsrelevanz gewonnen. Damit zusammenhängende Fragestellungen wurden vor allem bei solchen Kindern empirisch untersucht, die mit spezifischen Schwierigkeiten zu kämpfen haben und Hindernisse überwinden müssen, wie z. B. Scheidung der Eltern, sexuellen Missbrauch, Armut und im extremen Fall Krieg, aber dennoch nicht daran zerbrechen, sondern Kompetenzen und Strategien im Umgang mit solchen Belastungskontexten entwickeln. Die Resilienzforschung hat wesentlich zur Beantwortung dieser Fragen beigetragen. Pioniere auf diesem Gebiet haben erkannt, dass uns diese Kinder möglicherweise bessere Wege und Möglichkeiten aufzeigen können, Risiken zu reduzieren, mit diesen erfolgreich umzugehen und Kompetenzen zu entwickeln, welche dabei helfen, die Entwicklung in eine positive Richtung zu lenken. In der Resilienzforschung der letzten Jahre wurde deshalb die Frage aufgeworfen, welche Kompetenzen Eltern ihren Kindern vermitteln sollten, damit sie widerstandsfähig aufwachsen können. Joseph⁵⁵ hat eine Konzeption vorgelegt, die zur Entwicklung psychisch widerstandsfähiger Kinder beitragen soll. Masten und Coatsworth⁵⁶ unterstützen die Entwicklung von Kompetenzen, die Kinder befähigen, sowohl in günstigen als auch ungünstigen Umgebungen erfolgreich aufzuwachsen. Sie zeigen, wie relevante Systeme, etwa das Bindungs-System⁵⁷ und das System der Selbstregulation⁵⁸, die für die Kompetenzentwicklung von Bedeutung sind, durch elterliches

Verhalten gefördert werden können. Auch Joseph⁵⁹ nennt Möglichkeiten, kindliche Kompetenzen - z. B. Selbsteinschätzung, Empathie, die Fähigkeit, richtige Entscheidungen zu treffen - sowie die

Erzieherkompetenz, mit Kindern unterschiedlichen bzw. schwierigen Temperamentes umzugehen, mit Nachdruck zu fördern.

(b) Bedeutung der Transitionsforschung für die Pädagogik der frühen Kindheit

Die Zukunft der Kinder ist hinsichtlich materieller, sozialer und kultureller Lebensbedingungen immer weniger vorhersehbar⁶⁰. Kinder werden sich mit wachsender Wahrscheinlichkeit auf die Bewältigung von Diskontinuitäten einzustellen haben. An dieser Anforderung muss sich auch ihre Erziehung orientieren. Die Stärkung kindlicher Kompetenzen ist die Grundlage zeitgemäßer Erziehung von Kindern; sie kommt bei „Übergängen im Leben des Kindes und seiner Familie“ in besonderem Maße zum Tragen.

Die Forschung über kritische Lebensereignisse⁶¹, über Streß⁶² und über Bewältigung⁶³ sowie über soziale Unterstützung⁶⁴ und über die Übernahme einer neuen Rolle (Rollen-Transitionen)⁶⁵ lässt erkennen, dass die unterschiedlichen Ansätze in einer „Psychologie des Wandels“ zusammenlaufen⁶⁶. Unter diesen verschiedenen Ansätzen hat in den letzten Jahren der Familien-Transitions-Ansatz an Beachtung und Bedeutung gewonnen. Der Übergangs- bzw. Transitionsansatz beschreibt markante Veränderungen, die den einzelnen oder seine Familie im Laufe des Lebens betreffen⁶⁷. Der Begriff „Übergang“

steht für alle kritischen Lebensereignisse, die auf der individuellen, der familialen und der kontextuellen Ebene eine Phase von Veränderungen mit sich bringen. Typische Beispiele sind

- * die Geburt des ersten Kindes (Übergang von Partnerschaft zu Elternschaft),
- * der Eintritt des Kindes in das Jugendalter,
- * der Eintritt in das Berufsleben,
- * der Verlust des Arbeitsplatzes,
- * Trennung und Scheidung,
- * neue Partnerschaft und Bildung einer Stieffamilie.

Übergänge im Kindesalter können eingeleitet werden durch Veränderungen in der biologischen Struktur oder der psychologischen Organisation (wie beim Eintritt in das Jugendlichenalter), aber auch im Rahmen „des kulturell kontrollierten sozialen Ablaufplanes, welcher den Zeitpunkt des Eintritts eines Kindes in verschiedene soziale Settings... bestimmt“⁶⁹. Das betrifft den Eintritt in den Kindergarten⁷⁰ und in die Schule⁷¹. Auch ein Umzug der Familie kann für das Kind einen Übergang bedeuten. Der wesentliche Unterschied zwischen Übergängen im Kindes- und Erwachsenenalter besteht nicht in den biologischen und sozialen Markierungspunkten der Ereignisse, sondern in der Möglichkeit des Individuums, über die Richtung seines Lebenslaufes selbst zu bestimmen.

Statt veränderte kontextuelle Bedingungen, die mit einem Übergang auf die Beteiligten zukommen, nur aus objektiver Sicht zu beschreiben, konzentriert sich der Transitionsansatz auf die Veränderungen des Individuums und der Familie: die subjektive Sicht, die subjektiven Veränderungen, die das Erleben, die Rollenorganisation und die zentralen Beziehungen beeinflussen⁷². Mit Transitionen verbundene Belastungen und Chancen werden deshalb als „verdichtete Entwicklungsanforderungen“⁷³ verstanden, die mit intensivierten und beschleunigten Lernprozessen bewältigt werden müssen. In diesen Punkten unterscheidet sich der Transitionsansatz wesentlich von den bisherigen Stress-Ansätzen.

Übergänge sind prozesshafte Geschehnisse. Sie lösen beim einzelnen starke Emotionen und Stress aus, die auf individueller wie sozialer Ebene zu bewältigen sind. Sie bedingen einen Wandel im subjektiven Selbstbild und in der persönlichen Identität, der erlebt wird als Statuspassage und Kompetenzgewinn wie z.B. beim Eintritt des Kindes in den Kindergarten. Sie bedingen darüber hinaus eine Ausweitung der Lebens- und Bezugsräume, eine Reorganisation bisheriger Beziehungen, das Einfinden in neue Rollen. Jeder Übergang hat seine eigenen Inhalte mit spezifischen Anforderungen. So setzt beispielsweise für Kinder bei den Übergängen Familie-Kindergarten und Kindergarten-Schule ein Pendeln zwischen diesen Lebensbereichen ein.

Wie Kinder und ihre Familien Transitionen bewältigen, hängt zu einem beträchtlichen Maße von kontextuellen Faktoren ab: Außer kulturellen Faktoren sind es ökonomische Faktoren, die Verfügbarkeit von Unterstützungssystemen und Interventionsangeboten, angemessene rechtliche Bedingungen, nicht zuletzt kommt Einflüssen von Kindergarten und Schule maßgebliche Bedeutung zu.

Die erfolgreiche Bewältigung von Übergängen bzw. deren Nichtbewältigung nimmt Einfluss auf den weiteren Entwicklungsverlauf von Kindern: Eine erfolgreiche Bewältigung stärkt die Kompetenz von Kindern, während sich bei Nichtbewältigung die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass auch nachfolgende Übergänge nicht adäquat bewältigt werden können⁷⁴ (stressvolle Erfahrungen⁷⁵; erfolgreicher Eintritt in den Kindergarten und vermuteter erfolgreicher Übertritt in die Schule⁷⁶). Intergenerative Effekte sind insbesondere beim Scheidungsrisiko festgestellt worden⁷⁷. In der Interventionsforschung bereits erfolgreich angewandt wurde der Transitionsansatz bei den Übergängen zur Elternschaft⁷⁸ (zur Nachscheidungs- und Stieffamilie⁷⁹, zur Witwenschaft⁸⁰ und andere mehr⁸¹). Kagan und Neuman⁸² berichten über nationale Projekte zu Übergängen im pädagogischen Bereich in den USA, nämlich dem "Early Childhood Transition Demonstration Project", dem "Head Start Transition Project" und der „National Transition Study“. Es handelt sich um Prototypen von Programmen, mit denen Transitionsstrategien implementiert wurden. Die Transitionsforschung eröffnet den Blick auf Bewältigungskompetenzen, die bereits in frühen Phasen der Familienentwicklung eingeübt werden. Die Chancen liegen darin, schon relativ frühzeitig feststellen zu können, ob Kinder und ihre Familien Probleme beim Bewältigen von Übergängen haben, und ihnen Strategien für die Bewältigung zu vermitteln.

3.2.3 Kooperation und Vernetzung von Kindertageseinrichtungen mit anderen Stellen, die mit Kindern befasst sind

Wie in vergleichbaren anderen Ländern wurde in den letzten Jahrzehnten auch in Deutschland

ein weit verzweigtes Netz von kulturellen, sozialen, pädagogischen, psychologischen und medizinischen Hilfsangeboten für Kinder mit besonderen Bedürfnissen aufgebaut. Ein Charakteristikum dieser Entwicklung ist, dass Ausbau und Entwicklung der einzelnen Systeme stark durch systemimmanente Faktoren gesteuert wurden. Im Vordergrund standen die spezifischen Binnenperspektiven der einzelnen Dienste und Angebote; die Situation und die Möglichkeiten der jeweils anderen Betreuungs- und Hilfesysteme spielten eine vergleichsweise untergeordnete Rolle.

Zum einen sind es wachsende materielle Zwänge, zum anderen sachlich-inhaltliche Überlegungen, die es notwendig machen, den Blick über den Rand der eigenen Einrichtung und des eigenen Systems hinauszurichten. Die Interessen der Klienten erfordern es, sich stärker mit den Angeboten und Bedürfnissen der anderen Systeme auseinanderzusetzen. In den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rücken damit die Kooperation bei der Betreuung von Klienten und die wechselseitige Abstimmung von Angeboten, insgesamt also eine Reintegration der Ressourcen. Besondere Bedeutung haben Fragen der Zusammenarbeit zwischen sogenannten Regeleinrichtungen wie Schulen oder Tageseinrichtungen für Kinder und anderen Angeboten, etwa solchen der Kinder und Jugendhilfe, bei der Betreuung und Förderung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen, d. h. bei behinderten Kindern und bei Kindern, die - aus welchen Gründen auch immer - in ihrer Entwicklung gefährdet sind. Wir wissen z. B. aus vielen epidemiologischen Studien (z. B. Mayr, 1990a,b, 1997a⁸³; Richter, 1996⁸⁴; Welding, 1977⁸⁵; Wolfram, 1995⁸⁶, 121 ff), dass sich in den Kindergärten eine beträchtliche Anzahl von Kindern mit Entwicklungs- und Verhaltensproblemen befindet, die gegenwärtig nur unzureichend versorgt werden. Diese Kinder sind einerseits kein Fall für Integrationsgruppen oder schulvorbereitende Einrichtungen, sie sind andererseits aber oft auch mit den Verhältnissen in der Regelgruppe überfordert. Die Erzieherinnen müssen vor allem die Gruppe im Auge haben und verfügen oft weder über die Zeit noch über die notwendigen fachlichen Qualifikationen, auf Problemkinder adäquat eingehen zu können (Der Bundesminister für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit, 1990, 100)⁸⁷. Um solche Kinder wirklich verantwortungsvoll in der Regeleinrichtung erziehen zu können, ist es deshalb notwendig, zusätzliche Hilfsangebote zu erschließen.

Die vorliegenden Längsschnittstudien weisen nach, dass frühe Förderungs- und Präventionsprogramme in der Lage sind, die Wirkungsketten zwischen frühkindlichen Störungen und späteren Problematiken effektiv zu durchbrechen (vgl. zur Übersicht: Farran, 1990⁸⁸; Prince et. al, 1989⁸⁹; Weissberg et al., 1991⁹⁰; Zigler et al., 1992⁹¹). Richtig konzipierte Präventionsprogramme im Vorschulalter können z. B. dazu beitragen, bei bestimmten Hochrisikogruppen die Delinquenz im Jugendalter um etwa die Hälfte senken. Musterberechnungen belegen darüber hinaus, dass frühe Interventionen im Kostenvergleich wesentlich kostengünstiger sind als spätere Maßnahmen im Jugendalter. Entscheidend für langfristig effektive Prävention sind:

- (1) Ein früher Zeitpunkt der Intervention
- (2) Die Kontinuität von Interventionen
- (3) Eine breite Einbettung früher Förderprogramme

(4) Die Einbeziehung der Umwelt

(5) Die Konzentration auf besonders gefährdete Zielgruppen

Dieser Prozess der Kooperation zwischen Regeleinrichtungen und therapeutischen Fachdienstens muss auf der fachlichen Ebene auch verstärkt reflektiert werden (z. B. Gallagher, 1989⁹²; World Conference on Special Needs Education, 1994⁹³). Vor allem in Deutschland beschränkt sich die Diskussion bislang noch zu sehr auf "objektive" und "strukturelle" Aspekte der Kooperation, wie z.B. die Finanzierung und die administrative Anbindung solcher Fachdienste oder die Bereitstellung ausreichender personeller Ressourcen. All dies garantiert jedoch noch nicht, dass die Kooperation auch konstruktiv verläuft und sich für die betroffenen Kinder damit die gewünschten Effekte tatsächlich einstellen. Erste Erfahrungen und Ergebnisse sprechen vielmehr dafür, dass diese Zusammenarbeit ihrerseits ein spezifisches "know how" erfordert. Interessant werden damit vor allem die inhaltlichen und die funktionalen Merkmale der Kooperation. Die Praxis zeigt, dass sie den Verlauf der Zusammenarbeit und damit auch die Effizienz der kooperativen Betreuungsangebote ganz erheblich beeinflussen (Bruder, 1993⁹⁴; Mayr, 1992, 1997b, 1998⁹⁵).

Ob es gelingt, Kinder und Familien künftig noch effektiver vor Gefährdungen zu schützen, hängt entscheidend davon ab, inwieweit die theoretischen Konzepte und die konkrete Arbeit der in diesem Bereich tätigen privaten und öffentlichen Stellen und Einrichtungen einer empirischen Überprüfung und Erforschung zugänglich sind. Dies bezieht sich auf die Qualitätssicherung der Arbeit von Hilfseinrichtungen und die Objektivierung der Wirkung bestimmter Interventionsformen, aber auch auf die Gestaltung der Versorgungslandschaft insgesamt: Renschmidt (1990)⁹⁶ fordert, dass die Weiterentwicklung von Versorgungssystemen für bedrohte und psychisch gestörte Kinder und Jugendliche nicht auf der Basis theoretischer Konzepte, sondern auf empirischer Grundlage erfolgen sollte.

Ein Konzept zur Bildungsqualität muss von der Frage ausgehen: was hilft dem einzelnen, den praktischen Alltag zu bewältigen und seine Position in der künftigen Wissensgesellschaft zu finden? Wie bereits ausgeführt, zählen zu den erforderlichen Kompetenzen bzw. Kriterien nach der Delphi-Befragung⁹⁷ z.B. (a) Selbstbildnis, Selbstbewusstsein, Selbstmanagement: Wahrnehmung und Berücksichtigung eigener Stärken und Schwächen, Neugier als Voraussetzung für Wissen, Wahrnehmung von Kulturen und Nutzung von Freizeit; (b) Offenheit und Bindungsfähigkeit in persönlichen Beziehungen, Kommunikationsfähigkeit und Aufbau bzw. Nutzung sozialer Netze: Freundschaft, Nachbarschaft; (c) Grundlegende Kulturtechniken, zu denen neben den in der Grundschule zu erwerbenden Fertigkeiten wie Lesen, Schreiben, Rechnen zunehmend die persönliche Ausdrucksfähigkeit und Fremdsprachen ebenso gehören wie der Umgang mit neuen Informations- und Kommunikationsmedien; (d) In einer Gesellschaft, die sich nicht nur den bereits eingetretenen, sondern auch den zu erwartenden Veränderungen stellt, gewinnt damit im Bildungsbereich die Förderung von übergreifenden Kompetenzen und Fähigkeiten im Vergleich zu anderen Teilkompetenzen relativ an Gewicht. Zu diesen Kernkompetenzen zählen: persönliche Fähigkeiten im Umgang mit Risiko und Unsicherheit, persönliche Fähigkeiten zur Bewältigung von Veränderungen, lernmethodische Kompetenzen und Sozialkompetenzen (einschließlich kultureller Aufgeschlossenheit).

Ziel eines Ansatzes, der diesen Anforderungen Rechnung trägt, muss es sein, (a) die Voraussetzung zu formulieren, unter denen diese Basiskompetenzen gefördert werden können, und (b) Methoden bereitzustellen, die geeignet sind, Kinder in der Entwicklung dieser Kompetenzen - bereits im vorschulischen Alter - zu unterstützen. Basieren muss ein solcher Ansatz auf einem frühpädagogischen Rahmencurriculum, das die Erziehungsziele formuliert, die in unserer Gesellschaft in den nächsten Jahrzehnten bedeutsam sind.

Fokussierung auf Stärkung der Basiskompetenzen von Kindern

Ein neuer Ansatz sollte stärker als bisher die Stärkung von Basiskompetenzen in den Mittelpunkt stellen - ein Aspekt, der bis jetzt in der Forschung zur Qualität nur wenig berücksichtigt wurde.

Stärkung der Resilienz: Mit der Bestimmung und Erforschung von Schutzfaktoren, notwendigen Kompetenzen und effizienten Bewältigungsstrategien haben sich unterschiedliche Forschungsrichtungen befasst - Entwicklungspsychologie, Entwicklungspsychopathologie, Risikoforschung, Psychologie der seelischen Gesundheit, Familienforschung, Motivationspsychologie u.a.m. Versucht man diese Erkenntnisse zu bündeln, so lässt sich eine Reihe von Basiskompetenzen ermitteln, die Kinder brauchen, um besonderen Anforderungen gewachsen zu sein und sich zu „gesunden“ und kompetenten Erwachsenen zu entwickeln: (a) positives Selbstkonzept; (b) Kontrollerwartung und ein Gefühl der Selbstwirksamkeit; (c) Fähigkeit zur Selbstregulation; (d) Anpassungsfähigkeit im Umgang mit Belastungen oder übermäßigen Reizen (einschließlich der Fähigkeit, sich innerlich zu distanzieren); (e) Fähigkeit, sich vor gefährdenden Einflüssen zu schützen; (f) Regelbewusstsein; (g) Fähigkeit zu konstruktivem Denken (auch bei widrigen Umständen); (h) Fähigkeit, sich zu entscheiden und zu organisieren (Selbstmanagement); (i) Fähigkeit, sich in verschiedenen kulturellen und sozialen Umwelten zu bewegen und mit unterschiedlichen Rollenerwartungen konstruktiv umzugehen; (j) Fähigkeit, Konflikte gewaltlos zu bewältigen; (k) Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen;

(l) Kreativität und Explorationslust; (m) sachbezogenes Engagement und intrinsische Motivation.

Bewältigungskompetenz von Transitionen: Die Erkenntnisse aus der Transitionsforschung sollen genutzt werden, um Kindern Transitionsstrategien für individuelle und familiale Entwicklungsprozesse und im Bildungssystem zu vermitteln. Transitionsphasen in der Entwicklung des Kindes und seiner Familie ebenso wie Transitionen in kulturellen Kontexten (mit damit verbundenen sprachlichen Problemen) können sowohl eine Ursache für eine ungenügende Anpassung von Kindern sein als auch ein Medium, mit dem die Probleme des Kindes beleuchtet werden können. Übergänge sind zudem aufgrund ihres meist krisenhaften Verlaufs Phasen, in denen Familien offen für Interventionen sind. Für die Frühpädagogik werden hier neue Felder eröffnet.

Bisherige pädagogische Konzepte der Übergangsbegleitung im Kindergarten sind dahingehend zu überprüfen (und ggf. weiterzuentwickeln), ob bzw. weiterzuentwickeln, dass sie Kindern jene Basiskompetenzen vermitteln, die sie für die Bewältigung von Übergängen im Rahmen des Kindergartenbesuchs, aber auch in anderen Lebenszusammenhängen benötigen. Bei dieser konzeptionellen Revision gilt es einen Paradigmenwechsel zu beachten, der sich in den letzten Jahren vollzogen hat: Während sich die Aufmerksamkeit bei Übergängen im Kindesalter auf die

Sicherung von Kontinuität richtete, wird nunmehr das Augenmerk auf die Bewältigung von Diskontinuität gelegt. Da das Leben der Kinder in unserer Gesellschaft zunehmend von der Erfahrung von Diskontinuität geprägt sein wird, ist dieser Paradigmenwechsel längst notwendig: (a) In den vergangenen Jahren hat man sich bei Erziehungskonzepten zu sehr auf die Situation oder auf Programme, zu wenig auf das Kind und seine Entwicklung konzentriert. Eines der bemerkenswertesten Ergebnisse einer nationalen Längsschnittuntersuchung in den USA, der NICHD-Studie, besteht darin, dass die Früherziehung, die gemäß traditionellen Prinzipien organisiert ist, nur einen kleinen Teil der Varianz von Entwicklungsmaßen der Kinder erklären kann⁹⁸. Nur unter Einbezug kontextueller Faktoren ließen sich bessere Erklärungen liefern, (b) Nach den Ergebnissen der Resilienzforschung und der empirischen Qualitätforschung⁹⁹ sollte der Blickwinkel für Interventionen in der Frühpädagogik erweitert werden: Es besteht die dringende Notwendigkeit, die Kompetenzen der Kinder für die Bewältigung von Transitionen zu stärken. Kontextuelle Faktoren mehr in Betracht zu ziehen heißt, die frühpädagogische Intervention über die Einrichtung hinaus auszudehnen. Sowohl die Stärkung kindlicher Kompetenzen als auch die Optimierung von Erziehungs- und Entwicklungskontexten zur Vermeidung von Fehlanpassungen der Kinder sind eine große Herausforderung für die Frühpädagogik. Wir benötigen ein Konzept von Qualität in der Frühpädagogik, das die Bewältigung von Transitionen als Entwicklungsaufgabe für Kinder und ihre Familien einschließt und das die Wechselbeziehungen zwischen den Bewältigungsstrategien der Familie und des Kindes sowie der Persönlichkeit und Entwicklung in Betracht zieht.

Leimethodische Kompetenzen: Zu den Aufgaben des Bildungssystems, die oberste Priorität haben, zählt die Vermittlung von Kompetenzen zur Erschließung und Aneignung von Wissen, Kernkompetenzen, die zur Nutzung verfügbarer Informationen qualifizieren. So sind Einstiegswissen und lernmethodische Kompetenzen z. B. wichtig für eine „Aktualisierung des Wissens“ und das „Vergessen des Überflüssigen“. Denn aktuelles Wissen ist nur in einem Prozess des lebenslangen Lernens zu erwerben. In diesem Kontext ist der kompetente und kritische Umgang mit den Medien, die als Informationsquelle dienen, ebenso von Bedeutung wie ein kritischer Umgang mit Medien generell.

Bei der Vermittlung der Basiskompetenzen soll die Berücksichtigung einer flexibleren, besser auf individuelle Bedürfnisse abgestimmte Welt des Lernens den Erwerb dieser Kompetenzen erleichtern. Der Gefahr von wachsenden Primärerfahrungsdefiziten gilt es durch Lernen in Ganzheitlichkeit, physische Lebenswelterfahrung, Entfaltung aller Sinne und Selbsterfahrung in sozialen Bezügen entgegenzuwirken.

Erwerb metakognitiver Kompetenzen: Intelligentes Wissen flexibel und kompetent nutzen zu können ist weniger eine Funktion des erworbenen Wissens als der Art des Wissenserwerbs. Deshalb wird neben dem Erwerb von inhaltlich relevantem Vorwissen und Allgemeinbildung durch kognitive Förderung, Persönlichkeitsbildung, Wertorientierung, moralische Erziehung und Verhaltensformung die Fähigkeit zu lernen, oder das Lernen, wie man lernt, d.h. der Erwerb von Schlüsselqualifikationen B wie z. B. Arbeits- und Lerntechniken, Strategien der Informationsbeschaffung oder Fertigkeiten des Umgangs mit elektronischen Medien B in besonderem Maße zu fördern sein.

Bereits für Kinder muss die Möglichkeit gesichert werden, dass sie von Anfang an das erworbene

Wissen in lebensnahen, transdisziplinären, sozialen und problemorientierten Kontexten nutzen können. Dies erfordert (1) die Bereitstellung fächerübergreifender bzw. projektbezogener Lernformen, (2) die Orientierung an individuellen Fähigkeiten, Bedürfnissen und Lerntypen und (3) Gestaltungsfreiräume mit der Möglichkeit zu selbstgesteuertem Lernen

Kompetenter und kritischer Umgang mit Medien: Es gilt, Lernende zum kompetenten, d. h. auch kritischen Umgang mit Informationsmedien anzuhelfen und zu qualifizieren. Nach Schorb (1997) soll der Begriff Medienkompetenz „die Fähigkeiten begrifflich bündeln, die das Individuum innerhalb einer Medien- oder Informationsgesellschaft benötigt“¹⁰⁰. Es ist eine wichtige Aufgabe des Bildungssystems, durch breite und intensive Vermittlung von Medienkompetenz im weitesten Sinne einem wachsenden Bildungsgefälle entgegenzuwirken. „Medienkompetenz“ oder „kommunikative Kompetenz“ betrifft sowohl die Fähigkeit, sich der neuen Medien zu bedienen, als auch Resistenz gegenüber sich anhäufendem Informationsmüll.

Wenn die Fähigkeit zur Nutzung innovativer Informations- und Kommunikationsmedien für die Erschließung von Wissensbeständen noch an Bedeutung gewinnt, kann dies die Trennlinien zwischen den verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen verschärfen.¹⁰¹

Der mündige Umgang mit Medien soll gestärkt und gefördert werden, dazu zählen (1) Wahrnehmungskompetenz, (2) Nutzungskompetenz und (3) Handlungskompetenz. Es muss die Fähigkeit gefördert werden, Zusammenhänge zwischen Medien und Realität herzustellen. "Das medienkompetente Kind kennt auch Alternativen zum Mediengebrauch" (Eirich, 1998)¹⁰². Medienerziehung nach dem Leitbild des kompetenten Kindes ist auch präventiv ausgerichteter Kinder- und Jugendschutz. In den meisten neueren Definitionen von Medienkompetenz wird die Verbindung mit sozialer Kompetenz betont¹⁰³.

Anmerkungen:

- 1 Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1998a). Kinder und ihre Kindheit in Deutschland. Eine Politik für Kinder im Kontext von Familienpolitik. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- 2 Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1998a). a.a. 0.
- 3 Kunze, H.-R. (1996). Sorgerecht 2. Halbjahr 1994 und 1. Halbjahr 1995. München: Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg.
- 4 Schneewind, K.A. (1991). Familienpsychologie. München: Psychologie Verlags Union, 971-1016. Schneewind, K.A. & Ruppert, S. (1995). Familien gestern und heute: ein Generationenvergleich über 16 Jahre. München: Quintessenz.
- 5 Schütze, Y. (1989). Individualisierung und Familienentwicklung im Lebensverlauf. In BMJFFG (Hrsg.): 40 Jahre Bundesrepublik Deutschland. Zur Zukunft von Familie und Kindheit. Bonn, 57-66.
- 6 vgl. auch Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (1998b). Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik. Bonn.
- 7 Furstenberg, F.F.jr. (1987). Fortsetzungsehen. Ein neues Lebensmuster und seine Folgen. Soziale Welt 38, 29-39.
- 8 Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (1998b). a.a.O.
- 9 Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (1998b). a.a.O.
- 10 Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (Hrsg.) (1998b). a.a.O.
- 11 Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (1998b). a.a.O.
- 12 Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1998). Kinder und ihre Kindheit in Deutschland. Eine Politik für Kinder im Kontext von Familienpolitik. Stuttgart.
- 13 Hauser, R. (1995). Das empirische Bild der Armut in der Bundesrepublik Deutschland - ein Überblick. Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung "Das Parlament", 45, 3-13
- 14 Joos, M. (1997). Armutsentwicklung und familiäre Armutsrisiken von Kindern in den neuen und alten Bundesländern, in: H.U.Otto (Hg.), Aufwachsen in Armut, Opladen, 47-78
- 15 Huston, A.C. (1991). Children in Poverty: Child Development and Public Policy. Cambridge University Press, 105-135. Silbereisen, R.K. & Walper, S. (1989). Arbeitslosigkeit und Familie, in R.Nave-Herz/B.Nauck (Hg.), Handbuch der Familien- und Jugendforschung, Neuwied, 535-558. Walper, S. (1988). Familiäre Konsequenzen

ökonomischer Deprivation. München. Walper, S. (1995). Kinder und Jugendliche in Armut, in: K.-J. Bieback/H.Milz (Hg.), Neue Armut. Frankfurt, 181-219. Walper, S. (1997). Wenn Kinder arm sind - Familienarmut und ihre Betroffenen, in:

L.Böhmsch/K.Lenz (Hg.), Familien. Weinheim, 265-342.

16 Klerman, L.V. (1991). Alive and well? A research and policy review of health programs for poor young children. New York: National Center for Children in Poverty, Columbia University School of Public Health.

17 McLanahan, S.S. et al. (1991). The role of mother-only families in reproducing poverty, in: A.C. Huston (Ed.), Children in poverty: Child development and public policy. New York: Cambridge University Press, 51-78.

Ramey, C.T. & Campbell, F.A. (1991). Poverty, early childhood education, and academic competence: The Abecedarian experience, in: A.C. Huston (Ed.), Children in poverty:

Child development and public policy. New York: Cambridge University Press, 190-221.

18 McLoyd, V.C. (1989). Socialization and development in a changing economy. The effects of paternal Job and income loss on children. American Psychologist, 44, 293-302. McLoyd, V.C. & Wilson, L. (1991). The strain of living poor. Parenting, social support, and child mental health, in:

A.C. Huston (Ed.), Children in poverty: Child development and public policy. Cambridge University Press, 105-135. McLoyd, V.C., Jayaratne, T.E., Ceballo, R. & Borquez, J. (1994). Unemployment and work interruption among African American single mothers: Effects on parenting and adolescent socioemotional functioning. Child Development, 65, 562-589.

19 Garbarino, J. (1991). Kinder in Familie und Gesellschaft: eine ökologische Perspektive, in: A. Engfer, B. Minsel, S. Walper (Hrsg.). Zeit für Kinder* Kinder in Familie und Gesellschaft. Weinheim: Beltz, 72-89.

Butterwege, Ch. (1995). Armut, Rechtsextremismus und Sozialpolitik. Über die Zusammenhänge zwischen der Gesellschaftsentwicklung, prekären Lebenslagen und rassistischen Ideologien/ Gewalttaten. Neue Praxis 2, 107-118

20 Butterwege, Ch. (1995). Armut, Rechtsextremismus und Sozialpolitik. Über die Zusammenhänge zwischen der Gesellschaftsentwicklung, prekären Lebenslagen und rassistischen Ideologien/ Gewalttaten. Neue Praxis 2, 107-118

21 Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, a.a.O.

22 Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (1998b). a.a.O.

23 Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg. 1998b). a.a.O.

24 S. z. B. Stehr, Nico, 1994: Eigentum und Wissen. Zur Theorie von

Wissensgesellschaften. Frankfurt a.M.

- 25 Delphi-Befragung 1996 / 1998. "Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft - Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen". Integrierter Abschlussbericht.S.Sf. München/Basel, März 1998, S. 8.
- 26 Diese Themen sind in der Frühpädagogik "klassische" Themen.
- 27 Markl, Hubert (1998). Bildung für die Welt von morgen. In Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.), Wissen und Werte für die Welt von morgen. Dokumentation zum Bildungskongress des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst, 29./30. April 1998 in der Ludwig-Maximilians-Universität, München (S. 39 - 65), S. 47. München.
- 28 Weinert, Franz E. (1998). Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.), Wissen und Werte für die Welt von morgen. Dokumentation zum Bildungskongress des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst, 29 ./30. April 1998 in der Ludwig-Maximilians-Universität, München (S.101-125), S. 101. München.
- 29 Weinen, Franz E. a.a.O.
- 30 a.a.O.
- 31 Zimmer, J. (1985). Der Situationsansatz als Bezugsrahmen der Kindergartenreform. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 6, Erziehung in früher Kindheit, 21-38.
- 32 vgl. z.B. Becchi, E. & Ferrari, M. (1997) Die Qualität von italienischen Erziehungseinrichtungen: Initiativen, Erfahrungen und Probleme in Krippe und Kindergarten, in: W.E. Fthenakis & M. Textor (Hrsg.) Qualität von Kinderbetreuung - Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich, Beltz, Weinheim und Basel.
- Johansson, I. (1997) The Interplay Between Organisation and Pedagogic Content: Results from a Study Reflecting the Changes within 12 Preschools in Stockholm During a Three-Year Period, *European Early Childhood Education Research Journal*, 5 (2), 33-46.
- Pascal, C. & Bertram, T. (1997). *Effective Early Learning. Case Studies m Improvement*, Hodder & Stoughton, London.
- 33 vgl. Fthenakis, W.E. (1997). Erziehungsqualität: Operationalisierung, empirische Überprüfung und Messung eines Konstrukts, in: W.E. Fthenakis / M.R. Textor (Hrsg.) : Qualität von Kinderbetreuung. Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich. Weinheim & Basel: Beltz, S.52-74.
- 34 Dahlberg, G./Asén, G. (1994). Evaluation and Regulation: a Question of Empowerment, in: P. Moss & A. Pence (eds.): *Valuing Quality in Early Childhood Services*. London: Paul Chapman. pp.157-171.

- Moss, P. (1994). Defining Quality: Values, Stakeholders and Processes, in: P. Moss & A. Pence (eds.): Valuing Quality in Early Childhood Services. London: Paul Chapman. pp. 1-9. Europäisches Netzwerk Kinderbetreuung (1996). Qualitätsziele in Einrichtungen für kleine Kinder. Vorschläge für ein zehnjähriges Aktionsprogramm. Brüssel: Europäische Kommission.
- 35 vgl. z.B.
- Tietze, W., Cryer, D., Bairrao, J., Palacios, J. & Wetzel, G. (1996). Comparisons of Observed Process Quality in Early Child Care and Education Programs in Five Countries. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 447-475.
- 36 vgl. z.B.
- Balageur, I., Mestres, J., Penn, H. (1992). Die Frage der Qualität in Kinderbetreuungseinrichtungen. Ein Diskussionspapier erstellt für das Kinderbetreuungsnetzwerk der Europäischen Kommission. Brüssel: Europäische Kommission. Pascal, C. / Bertram, T. (1997). a.a.O.
- 37 Hayes, C.D., Palmer, J.L. & Zaslow, M.J. (1990). Who cares for America's Children? Washington:
National Research Council.
- In diesem Sinne auch Fthenakis, W.E. (1989). Mütterliche Berufstätigkeit, außerfamiliale Betreuung und Entwicklung des (Klein-)Kindes aus kinderpsychologischer Sicht. *Zeitschrift für Familienforschung*, 1, 5-27.
- Tietze, W. & Roßbach, H.-G. (1996). Die Qualität des Kindergartens und ihre Auswirkungen auf die Entwicklung der Kinder. Eine internationale Vergleichsstudie. In: Engelhard, D. et al (Hrsg.):
Handbuch der Elementarerziehung. Pädagogische Hilfen zur Arbeit in Tageseinrichtungen für Kinder, Ergänzungslieferung März. Seelze/Velber: Kallmeyer.
- 38 Dunn, L. (1993). Proximal and distal features of day care quality and children's development. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 167-192.
- 39 NAEYC (National Association for the Education of Young Children) (?)
- 40 Pascal, C./Bertram, T. (1994). Exploring definitions of quality for children 3-5 in practice. In: Leavers, F. (ed.): Defining and assessing quality in early childhood education. Leuven: Leuven University Press 1994, S. 103-109.
- 41 Europäisches Netzwerk Kinderbetreuung (1996). a.a.O.
- 42 Oberhuemer, P. / Ulich, M. (1997a). Kinderbetreuung in Europa. Tageseinrichtungen und pädagogisches Personal. Weinheim und Basel: Beltz.
- Oberhuemer, P. / Ulich, M. (1997b). Working with Young Children in Europe: Provision

- and Staff Training. London: Paul Chapman.
- 43 Tietze, W., Schuster, K.-M. & Roßbach, H.-G. (1997). Kindergarten-Einschätz-Skala. Deutsche Fassung der Early Childhood Environment Rating Scale von Thelma Harms & Richard M. Clifford. Neuwied: Luchterhand.
- 44 Vgl. Z.B.
CERI (1995, 1996). Education At A Glance (OECD Indicators). Paris: OECD.
CERI (1994). Making Education Count. Developing and Using International Indicators. Paris: OECD.
Zigler, E.F., Kagan, S.L. & Hall, N.W. (1996). Children, Families, and Government. New York: Cambridge University Press.
- 45 Oberhuemer, P (1997): Elementarerziehung in Europa: Angebotsformen, Bildungskonzepte, Berufsprofile, in: Büttner, Ch. (Hrsg.): Erziehung für Europa - Kindergärten auf dem Weg in die multikulturelle Gesellschaft (S.42-55). Weinheim und Basel: Beltz.
- 46 Oberhuemer, P. (1997). Qualifizierung des Fachpersonals: Schlüsselthema in der Qualitätsdiskussion. In W.E. Fthenakis / M.R. Textor (Hrsg.): Qualität der Kinderbetreuung: Deutsche und internationale Perspektiven, S.127-136. Weinheim und Basel: Beltz.
- 47 Europäische Kommission (1995) Die Vorschulerziehung in der Europäischen Union - Ein Problemaufriss. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- 48 Broström, S. (1996) Early Childhood Education in Denmark: A Critical-Democratic Education? *International Journal of Early Childhood*, 28 (2), 7-14.
- 49 Early Childhood Education Forum (1998) Quality in diversity in early learning. A framework for early childhood practitioners. London: National Children's Bureau.
- 50 van Oers, B. (1998) Education for the Improvement of Cultural Participation. Paper presented at the INRP/UNESCO Seminar on "Culture, Childhood and Early Education", Paris, 1 - 3 October.
- 51 Carr, M. & May, H. (1993) Choosing a Model. Reflecting on the Development Process of Te Whariki: National Early Childhood Curriculum Guidelines in New Zealand. *International Journal of Early Years Education*, 1 (3), 7-21.
May, H. & Carr, M. (1997) Making a Difference for the Under Fives? The early implementation of Te Whaariki, the New Zealand National Early Childhood Curriculum, *International Journal of Early Years Education*, 5 (3), 225-236.
- 52 Hallendorf, I. (1995). Fachberatung für Kindertageseinrichtungen in Schweden. Referat

beim Bundeskongress Fachberatung, 11.-13. Oktober in Berlin.

53 vgl. Masten, A.S. & Coatsworth, J.D. (1998). The Development of Competence in Favorable and Unfavorable Environments. Lessons from Research on Successful Children. *American Psychologist*, 53 (2), 205-220.

54 vgl. Wemer, E.E. & Smith, R.S. (1982). *Vulnerable, but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw-Hill.

Joseph, J.M. (1994). *The Resilient Child. Preparing Today's Youth for Tomorrow's World*. New York, London: Plenum Press.

55 Joseph, J. (1994). *The Resilient Child. Preparing Today's Youth for Tomorrow's World*. New York: Plenum Press.

56 Masten, A.S. & Coatsworth, J.D. (1998). The Development of Competence in Favorable and Unfavorable Environments. *American Psychologist*, 2, 205-220.

57 Carlson, E.A. & Sroufe, L.A. (1995). Contribution of attachment theory to developmental psychology, in: D. Cicchetti & C. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology*, Vol. 1, Theory and Methods, 581 - 617. New York: Wiley.

Masten, A.S. (1994). Resilience in Individual Development: Successful Adaptation Despite Risk and Adversity, in: M. Wang & E. Gordon (Eds.), *Risk and Resilience in Inner City America: Challenges and Prospects*, 3-25. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

58 Cicchetti, D. & Tucker, D. (1994). Neural Plasticity, Sensitive Periods, and Psychopathology. *Development and Psychopathology*, 6, 4, 533-549.

Rothbart, M.K. & Bates, J.E. (1998). Temperament. *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, Emotional, and Personality Development*. 5th ed., 105-176. New York: Wiley.

59 Joseph (1994). a.a.O.

60 Dencik, L. (1997, in Druck). *Modernization - A Challenge to Early Childhood Education. Scandinavian Experiences and Perspectives*. Vortrag, 7. EECERA-Konferenz über die Qualität frühkindlicher Erziehung, 3.-6. September, München.

61 Filipp, H.-S. (Hrsg.) (1990). *Kritische Lebensereignisse*. München. PVU.

Synder, C.R. & Ford, C.E. (Eds.) (1987). *Coping with Negative Life Events. Clinical and Social Psychological Perspectives*. New York: Plenum.

62 Fisher, S. & Reason, J. (1988). *Handbook of Life Stress, Cognition and Health*. Chichester: Wiley.

63 Moos, R.H. (Hrsg.) (1986). *Coping with Life Crises. An Integrated Approach*. New York: Plenum.

- 64 Sarason, I.G. & Sarason, B.R. (Hrsg.) (1985). *Social Support: Theory, Research and Applications*. Dordrecht. Nijhoff.
- 65 Allen, V. & van de Vliert, E. (Eds.) (1984). *Role. Transitions. Explorations and Explanations*. New York. Plenum.
- 66 Fisher S. & Cooper, C.L. (1990). *On the Move: the Psychology of Change and Transition*. Chichester: Wiley.
- 67 Cowan, P.A. (1991). Individual and family life transitions: A proposal for a new definition, in: P.A. Cowan & M. Hetherington (Eds.): *Family transitions. Advances in family research, Vol.II*. Hills-dale, NJ: Erlbaum, 3-30.
- Cowan, P.A. & Cowan, C.P., Schulz, M., Heming, G. (1994). Prebirth to preschool family factors predicting children's adaptation to kindergarten, in: R. Parke & S. Kellam (Eds.) *Exploring family relationships with other social contextes: Advances in family research . Volume 4*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 75-114.
- Fthenakis, W.E. (1995). Kindliche Reaktionen auf Trennung und Scheidung, in: *Familiendynamik, 2*, Stuttgart: Klett-Cotta, 127-154.
- Fthenakis, W.E. (1995). Ehescheidung als Übergangsphase (Transition) im Familienentwicklungsprozess, S. 63-95, in: Perrez, M., Lambert, J.L., Ermert, C., Plancherei, B. (Hrsg.): *Familie im Wandel*. Freiburg, Schweiz: Universitätsverlag.
- Fthenakis, W.E. (1995). Übergangsmodelle zur kindgerechten Gestaltung der Beziehungen zwischen Eltern und Kindern in der Nachscheidungsphase, in: *Familie, Partnerschaft, Recht, 4*, 81-108.
- 68 Kreppner, K.: Sozialisation in der Familie, in: Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz 1991, 433-440.
- 69 Parke, (1988) 161
- 70 Niesel, R. & Griebel, W. (1997). *Der Übergang von der Familie in den Kindergarten: Ergebnisse einer Befragung von Erzieherinnen, aus Elterninterviews und aus themenzentrierten Kindergesprächen*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP): Berichte 4. Griebel, W. & Niesel, R. (1998). Das Kind wird ein Kindergartenkind: Ein Übergang für die ganze Familie, in: Schüttler-Janikulla, K. (Hrsg.): *Handbuch für Erzieherinnen in Krippe, Kindergarten, Vorschule und Hort*. Landsberg: mgv-verlag.
- 71 Kagan, S.L. & Neuman, M.J. (1998). Lessons from three decades of transition research. *The Elementary School Journal, 4*, 365-379.
- 72 Cowan, P.A. (1991). a.a.O.
- 73 Weltzer, H. (1993). Transitionen - Zur Sozialpsychologie biographischer

- Wandlungsprozesse. Tübingen: Ed. dis.
- 74 Cowan, P.A. (1991). a.a.O. Cowan, P.A. & Cowan, C.P., Schulz, M., Heming, G. (1994). a.a.O.
- 75 Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331.
- 76 Schmidt-Denter, (1985)
- 77 Diekmann, A. & Engelhardt, H. (1995). Die soziale Vererbung des Scheidungsrisikos. Eine empirische Untersuchung der Transmissionshypothese mit dem deutschen Familiensurvey, Paper presented at the 4th European Congress of Psychology, Athens, 2-7 July 1995.
- 78 Cowan, C. P. & Cowan, P. A. (1992). When partners become parents: The big life change for couples. New York: Basic Books.
- Cowan, C.P. & Cowan, P.A. (1995). Interventions to ease the transition to parenthood. Why they are needed and what they can do. *Family Relation*, 44,412-423. Fthenakis, W.E. & Eckert, M.: Präventive Hilfen für Familien in Familienbildung und Beratung, in: Hildegard Macha & Lutz Mauermann (Hrsg.). *Brennpunkte der Familienerziehung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1997, 219-239
- 79 Fthenakis, W.E. (im Druck)
- 80 Silverman, P. (1989). In search of new selves, in: L. Bond & B.M. Wagner: *Families in Transition: Primary Prevention Programs. What makes Primary Prevention Programs work?* New York: Sage Publication, Newbury Park.
- 81 Bond, L. & Wagner, B.M. (Eds.) (1989). *Families in Transition. Primary Prevention Programs That Work. Primary Prevention of Psychopathology. Vol. XI.* Sage.
- 82 Kagan, S.L. & Neuman, MJ. (1998). a.a.O.
- 83 Mayr, T. (1990a). Zur Epidemiologie von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsstörungen. Ergebnisse einer Screening-Untersuchung - Konsequenzen für die Gestaltung eines angemessenen Betreuungssystems. *Heilpädagogische Forschung*, 16, 14 - 20. Mayr, T. (1990b). Verhaltensauffälligkeiten bei Vorschulkindern mit unterschiedlich schweren Sprech-, Sprach- und Kommunikationsstörungen - eine epidemiologische Studie. *Heilpädagogische Forschung*, 16, 37 - 44.
- Mayr, T. (1997a). Problemkinder im Kindergarten - ein neues Aufgabenfeld für die Frühförderung. *Epidemiologische Grundlagen. Frühförderung interdisziplinär*, 4, 145 - 159.
- 84 Richter, J. (1996). Psychosoziale Auffälligkeiten bei Kindern im Vorschulalter. *Der Kinderarzt*, 27,1320-1327.

- 85 Welding, G. (1977). Zur Häufigkeit von Verhaltensauffälligkeiten im Kindergartenalter. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie*, 5, 299 - 316.
- 86 Wolfram, W.-W. (1995). *Präventive Kindergartenpädagogik*. Weinheim und München: Juventa.
- 87 Der Bundesminister für Jugend, Familie Frauen und Gesundheit (1990). *Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe*. Bonn: Der Bundesminister für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit.
- 88 Farran, D. C. (1990). Effects of Intervention with disadvantaged and disabled children. In S. M. Meiseis & J. P. Shonkoff (Hrsg.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (501 - 539). New York: Cambridge University Press.
- 89 Prince, R. H., Cowen, E. L., Lorion, R. P. & Ramos-McKay, J. (1989). The search for effective prevention programs: What we learned along the way. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59, 49-58.
- 90 Weissberg, R P., Caplan, M. & Harwood, R. L. (1991). Promoting competent young people in competence-enhancing environments: A system-based perspective on primary prevention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59, 830 - 841.
- 91 Zigler, E., Taussig, C. & Black, K. (1992). Early childhood intervention - A promising preventative for juvenile delinquency. *American Psychologist*, 47, 997 - 1006.
- 92 Gallagher, J. j. (1989). A new policy initiative. Infants and toddlers with handicapping conditions. *American Psychologist*, 44, 387 -391.
- 93 World Conference on Special Needs Education (1994). Framework for action on special needs education. Conference Statement. *International Review of Education - Internationale Zeitschrift for Erziehungswissenschaft - Revue Internationale de l' Education*, 40, 495 - 507.
- 94 Bruder, M. 13 (1993). The provision of early Intervention and early childhood special education within community early childhood programs: Characteristics of effective Service delivery. *Topics m Early Childhood Special Education*, 13, 19 - 37.
- 95 Mayr, T. (1992). *Sonderpädagogische Förderung im Kindergarten - das Passauer Modell. KiTa aktuell (BY)*, 4, 99 - 102.
- Mayr, T. (1997b). *Heilpädagogischer Fachdienst und Kindergarten - Dimensionen der Zusammenarbeit. Heilpädagogische Forschung*, 23, 162-171.
- Mayr, T. (1998). *Problemkinder im Kindergarten - ein neues Aufgabenfeld für die Frühförderung. Teil II: Ansatzpunkte und Perspektiven der Kooperation. Frühförderung interdisziplinär*, 17, 97 -115.
- 96 Remschmidt, H. (1990). Grundsätze zur Versorgung psychisch gestörter Kinder und Jugendlicher. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 39, 338 - 347.

- 97 Delphi-Befragung (1998) a.a.O.
- 98 Clarke- Stewart, A. (1997). Day Care and Child Development: Results of NICHHD Study of Early Child Care. Paper presented at EECERA, 7th European Conference on the Quality of Early Child-hood Education, 3.-6.9.1997, Munich, Germany
- Fthenakis, W.E. (1998). Erziehungsqualität: Ein Versuch der Konkretisierung durch das Kindernetzwerk der Europäischen Union, erscheint in: D. Sturzbecher (Hrsg.), Kindertagesbetreuung in Deutschland. Bilanzen und Perspektiven. Freiburg: Lambertus, 45-70.
- 99 Fthenakis, W.E. & Textor. M.R. (Hrsg.) (1998). Qualität von Kinderbetreuung: deutsche und internationale Perspektiven. Weinheim: Beltz.
- 100 Schorb, B.: Medienkompetenz. In J. Hüther, B. Schorb & Ch. Brehm-Klotz (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik (S. 234-240). München 1997.
- 101 Delphi-Studie, a.a.O.
- 102 Eirich, H.: Medienerziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Rieder-Aigner, H. (Hrsg.): Handbuch Kindertageseinrichtungen VI,13, 1-16. Berlin, Bonn, Regensburg: Walhalla 1991; 13. AL, 1998.
- 103 Z. B. Baacke, D.: Medien kompetenz als Entwicklungs-Chance, medien + erziehung, Heft 4, 1966, S. 202-203.
- Mettler- v. Meibom, B. & Kaltenborg, O.: Pädagogik muß immer aufs Ganze zielen. Menschliche Zuwendung ist unteilbar, medien + erziehung, Heft 4, 1966, S. 209-212.