



PERSPEKTIVEN VORSCHULISCHER ERZIEHUNG UND BILDUNG

Anmerkungen zu den frühpädagogischen Passagen
im Abschlussbericht der Berliner Expertenkommission
und in zwei Stellungnahmen zu seinen Empfehlungen

VORWORT DES VETK

Frühpädagogische Fachkräfte in Berliner Kindertagesstätten leisten einen wichtigen Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrag. Sie benötigen hierfür gute Rahmenbedingungen, ein praktikables Bildungsprogramm und die für die Umsetzung erforderlichen fachlichen und didaktischen Kenntnisse und Kompetenzen. Auch geeignete Instrumente für die Beobachtung kindlicher Bildungsprozesse und Selbstevaluation sollten vorhanden sein.

Die Qualitätskommission für Schulqualität hat im Jahr 2020 Empfehlungen für Berliner Kindertagesstätten vorgelegt, die bereits zu ersten konkreten Maßnahmen geführt haben. Vor diesem Hintergrund hat sich der Verband Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder (VETK) für eine eigene wissenschaftsbasierte Stellungnahme entschieden und Prof. Dr. Dietrich Benner und Dr. Sandra Piper damit beauftragt. Neben der Bewertung des einflussreichen Gutachtens unter Leitung von Prof. Olaf Köller in Bezug auf das Handlungsfeld Kita sowie weiterer Stellungnahmen hierzu, zielte die eigene Stellungnahme auf eine wissenschaftliche Beratung in der Frage, wie frühpädagogisches Handeln in Ausbildung und Kita-Praxis weiterentwickelt werden können.

Aus Sicht des VETK sollte neben der Verbesserung von Einzelmaßnahmen die grundsätzliche Ausrichtung des frühkindlichen Bildungsauftrages überdacht werden.

Wir verstehen den vorgelegten Text als eine mögliche Diskussionsgrundlage für Gespräche mit der frühpädagogischen Praxis, der Bildungspolitik, der Wissenschaft und interessierten Öffentlichkeit.

Für den Verband der Evangelischen Tageseinrichtungen für Kinder
Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz

Astrid Engeln 
Astrid Engeln

DIE WICHTIGSTEN BEFUNDE AUF EINEN BLICK

I STELLUNGNAHME ZUM »HANDLUNGSFELD 1: FRÜHE BILDUNG« IM »ABSCHLUSSBERICHT« DER QUALITÄTSKOMMISSION VOM 07.10.2020

1 Zu würdige Aussagen und Empfehlungen:

- die Betonung der Bedeutung einer sprachlichen Grundbildung, die allerdings von spezifischen pädagogischen Unterstützungen durch frühpädagogische Fachkräfte und besonderen Bildungsangeboten abhängig ist und in alle Bildungsbereiche hineinreicht;
- die Hinweise auf eine mathematische Frühförderung, die besondere Kompetenzen entwickelt und die hierfür erforderlichen Qualifikationen bei den frühpädagogischen Fachkräften voraussetzt;
- die Ausführungen zur Entwicklung einer frühpädagogischen Diagnostik, die pädagogisch definiert und in den Ausbildungsgängen und Weiterbildungsprogrammen verankert werden muss;
- die Hinweise, dass Berliner Kindergärten die in den angesprochenen Bildungsbereichen vorhandene Lernbereitschaft junger Kinder nicht angemessen fördern und dass das an ihnen tätige Fachpersonal nicht durchgängig und in dem erforderlichen Maße über die Kompetenzen verfügt, die für eine angemessene Förderung notwendig sind.

2 Zu den offenen bzw. ungeklärten Fragen gehören:

- die Dominanzstellung der sprachlichen und mathematischen Bildungsbereiche, die bei der Ausschreibung vor dem Hintergrund der in Berlin vorhandenen Übergangsprobleme vom Kindergarten in die Grundschule offenkundig sind;
- zweitens die Vernachlässigung der ethisch-moralisch-sozialen und sach- und naturkundlichen, aber auch ästhetischen Bildungsbereiche, die eigene unverzichtbare Domänen frühkindlicher Bildung sind;
- drittens die verkürzte Beschreibung der sprachlichen und mathematischen Bildungsbereiche, die aus der wichtigen Sicht der Grundschule definiert, nicht aber zugleich frühpädagogisch und -didaktisch konzipiert wurden;

- viertens das Fehlen einer frühpädagogischen und -didaktischen Differenzierung, die zwischen der fachlichen Vermittlung elementarer Grundkenntnisse, der Stärkung einer auf diesen basierenden Urteils- und einer altersgemäßen Handlungs- und Partizipationskompetenz von Kindern unterscheidet;
- sowie fünftens das Fehlen einer angemessenen Beschreibung der allgemein- und frühpädagogischen Handlungsformen, über die jede Qualitätssteigerung der Kindergartenpraxis durch das Fachpersonal verlaufen muss.

3 Notwendige Ergänzungen:

Es sind insbesondere sechs Aspekte zu nennen, die nach einer systematischen Ergänzung und Vertiefung der Grundlagen und Ausführungen im Gutachten der Qualitätskommission verlangen:

- Eine positive Qualitätsentwicklung setzt eine Berücksichtigung und Stärkung aller grundlegenden Bildungsbereiche des Kindergartens voraus. Diese gilt es nicht nur einzeln, sondern auch in ihren Wechselwirkungen zu thematisieren.
- Was die sprachliche Grundbildung betrifft, darf diese nicht nur linguistisch fokussiert werden. Vielmehr gilt es, auch die rhetorischen Voraussetzungen und Qualitäten sprachlicher Bildung zu berücksichtigen, die für eine im Medium von Sprachpraxis stattfindende Förderung von linguistischen und sozialen Qualitäten grundlegend sind.
- Sie muss so fokussiert werden, dass sie nicht nur im sprachlichen Bereich im engeren Sinne, sondern ebenso im Raum der ästhetischen, sach- und naturkundlichen sowie ethisch-moralisch-sozialen Grundbildung erfolgt.
- Dies kann nur gelingen, wenn der Kindergarten zu einem transitorischen Ort einer systematischen Erfahrungs- und Umgangserweiterung fortentwickelt wird, der bildende Funktionen für die beiden Übergänge von der Familie in die Grundschule und ins gesellschaftliche Leben hat und seine Wirksamkeit auch über eine pädagogische Elternbildung sowie Übergangskooperationen mit Grundschulen entfaltet.
- Die Empfehlungen der Qualitätskommission müssen um ein erziehungs- und bildungstheoretisch ausgewiesenes Verständnis pädagogischen Handelns erweitert werden. Sie argumentieren bisher vor allem aus der Sicht einer Forschung, die statistische Korrelationen zwischen soziokulturellen Bedingungsfaktoren und Ergebnissen von Outputmessungen ermittelt, nicht aber Zusammenhänge zwischen handlungstheoretischen Kausalitäten in Erziehungs- und Bildungsprozessen und von diesen ausgehenden Wirkungen erforscht.

- Ohne eine handlungstheoretisch und operativ ausgewiesene pädagogische Wirkungsforschung kann es keine Optimierung der pädagogischen und fachlichen Kompetenzen der frühpädagogischen Fachkräfte und keine Verbesserungen der Wirksamkeit der frühkindlichen Erziehung geben.

II STELLUNGNAHME ZU ZWEI PAPIEREN ZUM ABSCHLUSSBERICHT DER EXPERTENKOMMISSION

1. Dr. Christa Preissing von Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung (BeKi): 10.02.2020
 2. Profs. et Drs. Dagmar Bergs-Winkels/Michael Brodowski/Rahel Dreyer/ Claudia Hruska/Corinna Schmude von der Alice Salomon Hochschule Berlin: 12.10.2020
- Die Stellungnahme des BeKi spricht sich für eine konsequentere Umsetzung des Berliner Bildungsprogramms aus und versäumt es dabei, dessen Schwachstellen zu reflektieren.
 - Die Stellungnahme aus dem Kollegium der Alice Salomon Hochschule äußert sich sowohl zu Übergängen vom Kindergarten ins Leben als auch zum Übergang in die Grundschule als die nachfolgende pädagogische Institution.
 - Sie knüpft konstruktiv an die Empfehlungen der Qualitätskommission an und entwickelt eigenständige Überlegungen zur Weiterentwicklung der Ausbildungspraxis für frühpädagogisches Fachpersonal.
 - Sie betont das Erfordernis der Entwicklung einer Sprachdidaktik für den Kindergarten, die Sprache als einen eigenen Bildungsbereich und als ein Medium der Verknüpfung verschiedener Bildungsbereiche ausweist.
 - Sie spricht sogar von notwendigen professionellen Handlungskompetenzen des frühpädagogischen Fachpersonals, verzichtet jedoch auf eine explizite Thematisierung von Zusammenhängen, die zwischen diesen und einer über pädagogische Interaktionen vermittelten Bildungs- und Kompetenzförderung von Kindern in der frühen Kindheit bestehen.
 - Sie rückt Aufgaben einer Aus- und Weiterbildung des frühpädagogischen Fachpersonals sowie Erfordernisse interner und externer Evaluationen und einer wissenschaftlichen Begleitforschung in den Blick, die von Frühpädagog:innen und Schulpädagog:innen im eigenem Handlungs- und Forschungsfeld, aber auch gemeinsam betrieben wird.
 - Beiden Stellungnahmen ist gemeinsam, dass sie von ihren aktuellen Ausbildungs- und Weiterbildungsprogrammen her argumentieren und dabei deren pädagogisch-grundlagentheoretische und operative Defizite ausklammern.

III EMPFEHLUNGEN ZUR REFORM DER FRÜHPÄDAGOGISCHEN ERZIEHUNG UND BILDUNG

1 Stärkung der allgemein- und fröhpädagogischen Inhalte in den Ausbildungsgängen für fröhpädagogische Fachkräfte:

- Erziehungs- und Bildungsprozesse in der frühen Kindheit
- Pädagogische Handlungsformen in der fröhkindlichen Erziehung
- Elternbildung
- Geschichte der Kindheit und der fröhpädagogischen Erziehung und Bildung

2 Fröhpädagogische Bildungsbereiche und ihre Didaktiken:

- Sprachliche Grundbildung ist ein elementarer Bildungsbereich mit drei Aufgaben. Sie bezieht sich erstens auf allgemeine sprachliche Operationen sowie Sprache als poetische und literarische Kultur, sie ist zweitens auch in allen anderen Bildungsbereichen verortet und verbindet diese drittens untereinander.
- Elementar-mathematische und -geometrische Grundbildung, die Übergänge von lebensweltlichen in mathematisch vermessene Räume und von diesen zurück in lebensweltliches Handeln zu inszenieren und zu interpretieren erlaubt;
- Naturkundliche und technische Grundbildung, die ein Verständnis der verwissenschaftlichen Welt anbahnt und zusammen mit der mathematisch-geometrischen Grundbildung altersgemäß frühe technische und szientifische Kompetenzen bei Kindern fördert;
- Ethisch-moralische und soziale Grundbildung, die innere Freiheit stärkt, Wohlwollen und Mitgefühl gegenüber Mitmenschen und Fremden fördert und Voraussetzungen dafür sichert, dass sich schon früh eine Sensibilität für Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit sowie Solidarität entwickeln kann;
- Ästhetische Grundbildung, die Kinder die Welt im Medium von ästhetischen Darstellungen der Kunst nicht nur erfahren, sondern auch in den Formen von Spiel, Bild und Plastik sowie Tanz und Theater gestalten lässt; sowie
- Religiöse Grundbildung für die Arbeit an pädagogischen Einrichtungen mit religiösen Trägern, die Zugänge zu religiösen und interreligiösen Erfahrungen eröffnet und die Partizipation am Leben der Religionsgemeinschaft, der die fröhpädagogische Institution zugeordnet ist, vorbereitet.

IV EMPFEHLUNGEN ZUR ENTWICKLUNG EINES BILDUNGS- UND KOMPETENZTHEORETISCH AUSGEWIESENEN CURRICULUMS FÜR KINDERGÄRTEN UND FRÜHPÄDAGOGISCHE EINRICHTUNGEN

- Das Curriculum für Erziehungs- und Bildungsprozesse im Kindergarten darf kein als Output evaluierbares Curriculum sein, sondern ist als ein Programm für Übergänge von Erziehungs- in Bildungsprozesse sowie Bildungsprozesse in Kompetenzentwicklung auszuweisen.
- Kompetenzen müssen in allen frühpädagogischen Bildungsbereichen in Relation zu Erfahrung und Wissen, zu domänenspezifischen Formen des Urteilens und zu Teilhabemöglichkeiten von Kindern am gesellschaftlichen Leben in Beziehung gesetzt werden.

V EMPFEHLUNGEN ZUR ENTWICKLUNG EINES ALLGEMEIN- UND FRÜHPÄDAGOGISCH SOWIE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICH AUSGEWIESENEN KONZEPTS FÜR PRAXISBEOBACHTUNG, SELBST- UND FREMDEVALUATION SOWIE FRÜHPÄDAGOGISCHE FORSCHUNG

- Protokollbücher zu Bildungsprozessen müssen von den frühpädagogischen Fachkräften gemeinsam mit den Kindern geführt werden und deren Bildungsgang im Kindergarten dokumentarisch festhalten und erinnern.
- Protokollbücher zur Mitwirkung von Eltern und öffentlichen Elternabenden sollten vom frühpädagogischen Fachpersonal und den Eltern gemeinsam geführt werden und Abstimmungen zwischen Familienerziehung und der Erziehung im Kindergarten sowie die Ausarbeitung und Weiterentwicklung des Bildungsprogramms dokumentieren.
- Praxisprotokollierungen sind als Instrumente zur Beobachtung von pädagogischen Interaktionen und Übergängen von diesen in Bildungsprozesse zu konzipieren, die Kinder einzeln und gemeinsam im Kindergarten durchlaufen.
- Praxisprotokolle der individuellen und kollektiven Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte können dem Austausch von Erfahrungen, der Selbstevaluation und der Forschung dienen.
- Psychologische Entwicklungsdiagnostik würde hierdurch nicht überflüssig oder bedeutungslos. Ihre Aufgabe entwickelte sich zu der eines Instrument zur Erfassung von Fehlentwicklungen, deren Korrektur in den Bereich von Erziehungs- und Bildungsprozessen fällt, die aus pädagogischer Diagnostik allein nicht ableitbar sind.

Prof. Dr. Dietrich Benner / Dr. Sandra Piper
Anmerkungen zu den frühpädagogischen Passagen im Abschlussbericht der Berliner
Expertenkommission und in zwei Stellungnahmen zu seinen Empfehlungen, erstellt
auf eine Anfrage des Verbands Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder (VETK)
im Februar 2022

INHALT

Vorbemerkung	10
1. Aussagen und Empfehlungen zu »Handlungsfeld 1: Frühe Bildung« im »Abschlussbericht« vom 07.10.2020	11
1.1 Zentrale Aussage und Empfehlungen	11
1.2 Würdigung	12
1.3 Weiterführende Fragen und vertiefende Reflexionen	13
1.4 Notwendige Ergänzungen	14
2. Zwei Stellungnahmen zu den die Frühpädagogik betreffenden Aussagen und Empfehlungen im Abschlussbericht der Expertenkommission	17
2.1 Zur Stellungnahme des Berliner Kita-Instituts für Qualitätsentwicklung	17
2.2 Zur Stellungnahme aus dem Kollegium der Alice Salomon Hochschule Berlin	18
2.3 Zusammenfassung	20
3. Allgemein- und frühpädagogische Grundlagenreflexionen	21
3.1 Zur Aufgabenstellung und Funktion frühpädagogischer Erziehung und Bildung in Kindergärten	21
3.2 Über grundlegende Handlungsformen der Erziehung und ihre Bedeutung für die kindheitspädagogische Praxis	23
3.3 Über elementardidaktische Zusammenhänge von domänenspezifischen Grundkenntnissen, Urteilen und Partizipieren	26
3.4 Pädagogische Institutionen als Orte für pädagogische und gesellschaftliche Transitionen	29
3.5 Anmerkung zur religiösen Grundbildung	30

4. Empfehlungen	31
4.1 Verankerung und Stärkung allgemein- und frühpädagogischer sowie elementar-didaktischer und auf Elternbildung ausgerichteter Inhalte in der Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte	31
4.2 Vereinheitlichung und Weiterentwicklung der Ausbildungscurricula für frühpädagogische Fachkräfte	32
4.3 Entwicklung eines erziehungs-, bildungs- und kompetenztheoretisch ausgewiesenen Curriculums für Kindergärten und frühpädagogische Einrichtungen	33
4.4 Entwicklung eines allgemein- und frühpädagogisch sowie erziehungswissenschaftlich ausgewiesenen Konzepts für Praxisbeobachtung, Selbst- und Fremdevaluation sowie frühpädagogische Forschung	34
Quellen und Literaturverzeichnis	36

VORBEMERKUNG

Das hier vorgelegte Papier wurde auf Anfrage des Verbands Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz erarbeitet, der im November 2021 mit Verweis auf Empfehlungen der Berliner Qualitätskommission vom 07. Oktober 2020 sowie zu diesen vorliegende Stellungnahmen bei der Verfasserin und dem Verfasser dieses Papiers um eine wissenschaftliche Beratung in der Frage der Weiterentwicklung frühpädagogischer Konzepte nachgefragt hat.

Es setzt sich im ersten Teil mit Aussagen und Empfehlungen auseinander, die sich im »Abschlussbericht« einer »Expertenkommission« finden, der von einer Kommission mit dem Namen »Qualitätskommission zur Schulqualität in Berlin« ausgearbeitet und unter dem Titel »Empfehlungen zur Steigerung der Qualität von Bildung und Unterricht in Berlin« am 7. Oktober 2020 veröffentlicht worden ist.

Der zweite Teil würdigt und kommentiert mit zwei Stellungnahmen zu diesem Bericht, die vom »Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung« und von Mitgliedern des Kollegiums der Alice Salomon Hochschule Berlin abgegeben wurden.

Der dritte Abschnitt entwickelt allgemein- und frühpädagogische Grundlagenreflexionen zu Aufgaben, Funktionen und Reformforderungen im Bereich frühpädagogischer Erziehung und Bildung, die zum letzten Teil überleiten.

Die Empfehlungen sprechen sich für eine frühpädagogisch ausgewiesene Weiterentwicklung des Berliner Bildungsplans und der Ausbildungsgänge für frühpädagogische Berufe aus und schlagen hierfür eine Stärkung der allgemein- und frühpädagogischen Inhalte der Aus- und Weiterbildung, die Entwicklung eines Ausbildungscurriculums für frühpädagogische Fachkräfte, die Ausarbeitung eines bildungs- und kompetenztheoretisch ausgewiesenen Curriculums für Kindergärten und frühpädagogische Einrichtungen sowie eine Differenzierung der im Berliner Sprachlerntagebuchs derzeit noch zusammengeführten Aufgaben vor.

1. AUSSAGEN UND EMPFEHLUNGEN ZU »HANDLUNGSFELD 1: FRÜHE BILDUNG« IM »ABSCHLUSSBERICHT« VOM 07.10.2020

1.1 Zentrale Aussagen und Empfehlungen

Die Ausführungen zum »Handlungsfeld 1: Frühe Bildung« (Qualitätskommission 2020, S. 14–15) betonen die Bedeutung früher Bildungsangebote in »kognitiven Domänen wie Sprache und Mathematik« und im Bereich »sozio-emotionaler Kompetenzen«. Sie stellen fest, dass dies sowohl für Kinder mit deutscher, als auch mit anderen Familiensprachen gilt und dass frühpädagogische Bildungsangebote mit »Blick auf bildungsbenachteiligte Kinder« eine besondere Bedeutung besitzen. Sie beklagen, dass die durch öffentliche und gemeinsame Bildung in vorschulischen Einrichtungen zu eröffnenden Chancen in Berlin »nicht ausreichend genutzt werden«. Sie differenzieren »frühkindliche Bildungsansätze und Bildungsprogramme« in Ansätzen, die frühpädagogischen Fachkräften eine »hohe Steuerung« des pädagogischen Geschehens einräumen, in »kindorientierte Ansätze« und in solche des sogenannten »Open-Framework Approach« und räumen letzterem einen Vorzug ein. In der Beschreibung der »frühpädagogischen Qualität« von Erziehungs- und Bildungsprozessen verweisen sie auf ein »strukturell-prozessuales Modell«, das zwischen einer rechtlich-politisch-finanziellen »Strukturqualität«, einer von Überzeugungen und Einstellungen abhängigen »Orientierungsqualität«, einer »pädagogischen Prozessqualität« und einer die Zusammenarbeit mit Familien und gesellschaftlichen Handlungsfeldern betreffenden »vierten Qualitätskomponente« unterscheidet (ebd., S. 16–19).

Von den vier Qualitätskomponenten sind die dritte und die vierte in besonderer Weise von den pädagogischen Kompetenzen der frühpädagogischen Fachkräfte abhängig, die der Abschlussbericht unter Betonung der sprachlichen und mathematischen Bildung präzisiert. Worin frühkindliche Bildung in diesen Bereichen besteht und über welche fachlichen Kompetenzen frühpädagogische Fachkräfte hier

verfügen sollten, wird nicht genauer ausgeführt. Der Begriff »hochwertige Bildung« ist einem anderen Kontext entnommen und zielt im Abschlussbericht insbesondere auf eine hochwertigere Ausbildung und Weiterbildung der frühpädagogischen Fachkräfte. Er kommt im Abschlussbericht der Expertenkommission ohne detailliertere Klärungen dessen aus, was unter einer pädagogischen Professionalität und pädagogischen Kompetenzen in der Kindheitspädagogik zu verstehen ist.

Die Empfehlungen des Abschlussberichts (ebd., S. 25–29) folgen den in ihm gesetzten Schwerpunkten sowie der Ordnung der Qualitätskomponenten. Sie werden mit Blick auf eine »Stärkung der Förderung in Sprache und Mathematik« formuliert und fordern die Entwicklung und Anwendung einer »Funktionellen Diagnostik und Förderung« und eine »Weiterentwicklung der Entwicklungsdiagnostik«, eine »Auffindung aller förderungsbedürftigen »Nicht-Kita-Kinder« sowie eine »Stärkere Einbindung der Eltern«. Sie unterstreichen, dass ungeachtet anderer in der Pädagogik der frühen Kindheit vertretenen Vorstellungen die Vorbereitung auf den »Übergang Kita-Grundschule« zu den genuinen Aufgaben des Kindergartens gehört. Für die Träger von frühpädagogischen Einrichtungen sehen sie Funktionen einer stärkeren Steuerung der pädagogischen Praxis vor.

1.2 Würdigung

Zu den besondere Anerkennung verdienenden Ausführungen und Feststellungen im Gutachten der Qualitätskommission gehören:

- (1) die Betonung der Bedeutung einer sprachlichen Grundbildung, die allerdings von spezifischen pädagogischen Unterstützungen durch frühpädagogische Fachkräfte und besonderen Bildungsangeboten abhängig ist und in alle Bildungsbereiche hineinreicht;
- (2) die Hinweise auf eine mathematische Frühförderung, die besondere Kompetenzen entwickelt und die hierfür erforderlichen Qualifikationen bei den frühpädagogischen Fachkräften voraussetzt;
- (3) die Ausführungen zur Entwicklung einer frühpädagogischen Diagnostik, die pädagogisch definiert und in den Ausbildungsgängen und Weiterbildungsprogrammen verankert werden muss.
- (4) die Hinweise, dass Berliner Kindergärten die in den angesprochenen Bildungsbereichen vorhandene Lernbereitschaft junger Kinder nicht angemessen fördern und dass das an ihnen tätige Fachpersonal nicht durchgängig und in dem erforderlichen Maße über die Kompetenzen verfügt, die für eine angemessene Förderung notwendig sind.

1.3 Weiterführende Fragen und vertiefende Reflexionen

Zu den offenen und ungeklärten und daher weiter zu bearbeitenden Fragen gehören

- erstens die Dominanzstellung der sprachlichen und mathematischen Bildungsbereiche, die bei der Ausschreibung vor dem Hintergrund der in Berlin vorhandenen Übergangsprobleme vom Kindergarten in die Grundschule offenkundig sind;
- zweitens die Vernachlässigung der ethisch-moralisch-sozialen und sach- und naturkundlichen, aber auch ästhetischen Bildungsbereiche, die eigene unverzichtbare Domänen frühkindlicher Bildung sind;
- drittens die verkürzte Beschreibung der sprachlichen und mathematischen Bildungsbereiche, die aus der wichtigen Sicht der Grundschule definiert, nicht aber zugleich frühpädagogisch und -didaktisch konzipiert wurden;
- viertens das Fehlen einer frühpädagogischen und -didaktischen Differenzierung, die zwischen der fachlichen Vermittlung elementarer Grundkenntnisse, der Stärkung einer auf diesen basierenden Urteils- und einer altersgemäßen Handlungs- und Partizipationskompetenz von Kindern unterscheidet;
- sowie fünftens das Fehlen einer angemessenen Beschreibung der allgemein- und frühpädagogischen Handlungsformen, über die jede Qualitätssteigerung der Kindergartenpraxis durch das Fachpersonal verlaufen muss.

Es wäre unredlich, die Verantwortung für diese Monita einseitig bei der Qualitätskommission zu verorten. Die Monita hängen eng mit der Auftragserteilung durch die Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie und der fachlichen Zusammensetzung der Kommission bei ihrer Einrichtung zusammen.

An den Empfehlungen der Qualitätskommission ist besonders anzuerkennen, dass sie ihre Analysen nicht auf vorgegebene Schwerpunkte konzentriert, sondern auch Versäumnisse der Berliner Bildungspolitik angesprochen hat: insbesondere das Missverhältnis zwischen hohen Kosten und geringen Leistungen des Systems, aber auch Grenzen des »Situationsansatzes« (Qualitätskommission 2020, S. 23), Mängel eines von der Berliner Bildungsverwaltung eingeführten Sprachlertagebuchs (ebd., S. 24) und des vor der Außerkraftsetzung stehenden Beobachtungsbogens für eine „Qualifizierte Stuserhebung vierjähriger Kinder in Kitas und Kindertagespflege“ (vgl. ebd.).

1.4 Notwendige Ergänzungen

Es sind insbesondere sechs Aspekte zu nennen, die nach einer systematischen Ergänzung und Vertiefung der Grundlagen und Ausführungen im Gutachten der Qualitätskommission verlangen.

- (1) Eine positive Qualitätsentwicklung setzt eine Berücksichtigung und Stärkung aller grundlegenden Bildungsbereiche des Kindergartens voraus. Diese gilt es nicht nur einzeln, sondern auch in ihren Wechselwirkungen zu thematisieren.
- (2) Was die sprachliche Grundbildung betrifft, darf diese nicht nur linguistisch fokussiert werden. Vielmehr gilt es, auch die rhetorischen Voraussetzungen und Qualitäten sprachlicher Bildung zu berücksichtigen, die für eine im Medium von Sprachpraxis stattfindende Förderung von linguistischen und sozialen Qualitäten grundlegend sind.
- (3) Sie muss so fokussiert werden, dass sie nicht nur im sprachlichen Bereich im engeren Sinne, sondern ebenso im Raum der ästhetischen, sach- und naturkundlichen sowie ethisch-moralisch-sozialen Grundbildung erfolgt.
- (4) Dies kann nur gelingen, wenn der Kindergarten zu einem transitorischen Ort einer systematischen Erfahrungs- und Umgangserweiterung fortentwickelt wird, der bildende Funktionen für die beiden Übergänge von der Familie in die Grundschule und ins gesellschaftliche Leben hat und seine Wirksamkeit auch über eine pädagogische Elternbildung sowie Übergangskooperationen mit Grundschulen entfaltet.
- (5) Die Empfehlungen der Qualitätskommission müssen um ein erziehungs- und bildungstheoretisch ausgewiesenes Verständnis pädagogischen Handelns erweitert werden. Sie argumentieren bisher vor allem aus der Sicht einer Forschung, die statistische Korrelationen zwischen soziokulturellen Bedingungsfaktoren und Ergebnissen von Outputmessungen ermittelt, nicht aber Zusammenhänge zwischen handlungstheoretischen Kausalitäten in Erziehungs- und Bildungsprozessen und von diesen ausgehenden Wirkungen erforscht.
- (6) Ohne eine handlungstheoretisch und operativ ausgewiesene pädagogische Wirkungsforschung kann es keine Optimierung der pädagogischen und fachlichen Kompetenzen der frühpädagogischen Fachkräfte und keine Verbesserungen der Wirksamkeit der frühkindlichen Erziehung geben.

Bei der Gewichtung der genannten Aspekte sind die Fortschritte einzubeziehen, die durch empirische Bildungsforschung in der Erziehungswissenschaft erreicht worden sind. Die traditionelle bildungstheoretische Didaktik war – in allen Varianten – aufgaben- und/oder prozessorientiert, nicht

aber evaluativ ausgewiesen. Mit ihren psychometrischen Tests ist es der empirischen Bildungsforschung erstmals gelungen, Teile der durch Schulen zu fördernden Kompetenzen einer – auch international vergleichend ausgerichteten – Messung zuzuführen. Diese erlaubt es, auf der Basis des Raschmodells und weiterer Instrumente, von Individuen erreichte Kompetenzstände nach Anspruchsniveau zu skalieren. Den erreichten Fortschritt gilt es, durch die Entwicklung bildungstheoretisch ausgewiesener Skalen sowohl inhaltlich mit den Bildungsplänen als auch mit der pädagogischen Praxis so abzustimmen, dass eine auf Institutionen und individuelle pädagogische Akteure ausgerichtete pädagogische Diagnostik möglich wird, die es erlaubt, Qualitätsoptimierungen der Praxis und der Institutionen zu entwerfen, zu planen, zu evaluieren und zu beurteilen. Entsprechende Fortschritte werden nur durch Kooperationen mit der empirischen Bildungsforschung sowie zwischen erziehungswissenschaftlicher Praxisforschung und empirischer Bildungsforschung, nicht aber durch eine wechselseitige Ablehnung quantitativer und qualitativer Verfahren zu erzielen sein.

Bezogen auf den Bereich der institutionalisierten Kindheitspädagogik gibt es solche Forschungsstände noch nicht. In der Kindheitspädagogik dominieren qualitative Ansätze, wie sie auch in der Sozialpädagogik vorherrschen. Lern- und Kompetenzentwicklungen untersuchende quantitative Ansätze werden aus der empirischen Bildungsforschung und der entwicklungspsychologischen Diagnostik in die Kindheitspädagogik importiert (zur naturwissenschaftlichen Bildung vgl. u.a. Steffensky 2017; Hardy/Steffensky/Leuchter/Saalbach 2017; zur Professionalität von pädagogischen Fachkräften vgl. u.a. Anders 2018; für die Diagnostik vgl. u.a. Viernickel 2014). Bei allen Fortschritten im Einzelnen, die hierbei erzielt werden, fallen verschiedene Defizite auf.

Die vorherrschenden Abgrenzungen zwischen qualitativen und quantitativen Ansätzen reflektieren nicht, dass alle quantitativen Verfahren aufgrund der in ihnen verwendeten Items qualitative Merkmale zur Erfassung von Kompetenzen heranziehen, die es unter erziehungs- und bildungstheoretischen Fragestellungen zu prüfen und weiterzuentwickeln gilt. Quantitative Untersuchungen dringen oft über die Konstatierung statistischer Korrelationen nicht bis zu Aussagen über pädagogisch-interaktive Kausalitäten vor, während qualitative Untersuchungen häufig allgemeinen paradigmenspezifischen, z. B. phänomenologischen und ethnographischen Orientierungen folgen, ohne bis zu den grundlegenden pädagogisch-handlungstheoretischen Grundfragen vorzudringen. Der Dual von quantitativer oder qualitativer Forschung verdeckt diese Defizite. Statt in der einen oder anderen Richtungen zu forschen, käme es darauf an, beide Richtungen

so miteinander zu verbinden, dass handlungstheoretisch bedeutsame Fragestellungen verfolgt und praxistheoretisch bedeutsame Resultate erzielt werden (siehe hierzu für Forschungen im Bereich ethisch-moralischer Erziehung, Bildung und Kompetenz: Benner/Nikolova 2016 und für Verbindungen zwischen empirischer Bildungsforschung, Schulpädagogik und Unterrichtsforschung sowie Didaktik: Benner 2020).

In diesem Zusammenhang weisen die Punkte (1) bis (6) auf mögliche und notwendige Modifizierungen, Ergänzungen und Vertiefungen der Empfehlungen der Expertenkommission hin. Sie verlangen nach einer allgemeinen und frühpädagogischen Horizonterweiterung, die unter Berücksichtigung der in den Empfehlungen schon enthaltenen Kritik an den vorherrschenden Ansätzen eines kindorientierten Situationsansatzes und Selbstbildungskonzeptes erst im Punkt 3 entwickelt wird.

Zuvor aber sollen ausgewählte Rückmeldungen zu den Empfehlungen der Qualitätskommission zusammengefasst, gewürdigt und kommentiert werden.

2. ZWEI STELLUNGNAHMEN ZU DEN DIE FRÜH-PÄDAGOGIK BETREFFENDEN AUSSAGEN UND EMPFEHLUNGEN IM ABSCHLUSSBERICHT DER EXPERTENKOMMISSION

Für diesen Abschnitt wurden zwei Stellungnahmen ausgewählt, die im Folgenden in chronologischer Reihenfolge vorgestellt, gewürdigt und kommentiert werden. Sie stammen von den folgenden Personen und Institutionen und wurden zu angegebenen Zeitpunkten der Öffentlichkeit übergeben:

- (1) Dr. Christa Preissing von Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung (BeKi): 10.02.2020
- (2) Profs. et Drs. Dagmar Bergs-Winkels/Michael Brodowski/Rahel Dreyer/ Claudia Hruska/Corinna Schmude von der Alice Salomon Hochschule Berlin: 12.10.2020.

2.1 Zur Stellungnahme des Berliner Kita-Instituts für Qualitätsentwicklung

Von den beiden Stellungnahmen wurde die erste vom **Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung** – gleichsam in eigener Sache – abgegeben. Verfasserin der Stellungnahme ist Diplom-Soziologin Dr. Christa Preissing, die zum damaligen Zeitpunkt das Berliner Kita-Institut leitete. In ihrem Papier verteidigt sie noch vor der Veröffentlichung des Abschlussberichts der Expertenkommission das Berliner Bildungsprogramm (BBP) gegen Aussagen, die sich in einer Entwurfsfassung der späteren »Empfehlungen zur Steigerung der Qualität von Bildung und Unterricht« fanden, mit der Begründung, das BBP entspreche dem von der Expertenkommission favorisierten »open framework approach«, die von der Expertenkommission getroffene Feststellung, das »im BBP ausgeführte Bildungsverständnis« fokussiere »zu stark auf die Selbstlernprozesse der Kinder« und benachteiligte »benachteiligte Kinder noch mehr«, sei daher irrig und nicht nachzuvollziehen. Die Stellungnahme spricht sich für eine konsequentere Umsetzung des Berliner Bildungsprogramms aus und versucht die auf eine Verbesserung der Fachkräfteausbildung zielenden Empfehlungen der Expertenkommission in ein solches Konzept zu integrieren.

In den weiteren Ausführungen wendet sich die Stellungnahme des Kita-Instituts (BeKi 2020, S. 6f.) gegen eine Übertragung von für die Grundschule entwickelten Evaluationsinstrumenten und Diagnostikkonzepten auf den

Kindergarten und spricht sich für eine Fortführung und Weiterentwicklung des von der Berliner Bildungsverwaltung eingeführten Sprachlerntagebuchs aus, das inzwischen jedoch in die Kritik geraten ist.

Anzuerkennen an dieser Stellungnahme ist, dass sie die Funktion des Kindergartens nicht als die einer Vorschule zur Grundschule definiert problematisch erscheint, dass die Kritik der Expertenkommission am BBP mit der Begründung zurückgewiesen wird, das BBP sei dem im Expertenpapier empfohlenen Ansatz verpflichtet. Unsere Durchsicht des BBP ergibt, dass das Kompetenzverständnis des BBP weitgehend ohne pädagogisch-handlungstheoretisch begründete Aussagen zur Qualität pädagogischer Institutionen und Interaktionen auskommt, nicht zwischen normativen und deskriptiven Aussagen des Bildungsprogramms unterscheidet, normative Zuschreibungen als Tatbestände ausgibt und die alte Bildungsmetaphorik durch eine Kompetenzmetaphorik ersetzt, die einer zugleich bildungs- und kompetenztheoretischen ausgewiesenen Überprüfung nicht standhält (vgl. Oelkers 2003; siehe auch Benner 2020, S. 65ff.).

Eine bildungs- und kompetenztheoretisch ausgewiesene Evaluation der Kindergartenpraxis sollte auch in Berlin Zusammenhänge zwischen den professionellen Kompetenzen der frühpädagogischen Fachkräfte und den Bildungs- und Kompetenzständen der Kinder untersuchen. Hierzu bedarf es allerdings weiterer Ansätze und Konzepte als jener, die bisher im Berliner Bildungsprogramm, in der Arbeit des Berliner Kita-Instituts für Qualitätsentwicklung und in den Konzepten für externe Evaluationen herangezogen werden. Aus Gründen, die erst später offengelegt werden, sollte u. E. die Berliner Bildungspolitik das BBP im Bereich der frühkindlichen Erziehung nicht einfach fortschreiben, sondern die im BBP angestrebte Verbindung von bildungs- und kompetenztheoretischen Orientierungen sowohl theoretisch als auch empirisch überprüfen und weiterentwickeln. Das gilt auch für die weitere Arbeit mit dem Sprachlerntagebuch, das als ein Medium zur dialogisch orientierten Sprachbeobachtung von Kindersprache und als ein Instrument zur Optimierung von Sprachhandlungen des Fachpersonals konzipiert wurde, ohne jedoch diese Funktionen erfüllen zu können und die Sprachkompetenz der Fachkräfte zu erheben, zu untersuchen und zu bewerten.

2.2 Zur Stellungnahme aus dem Kollegium der Alice Salomon Hochschule Berlin

Die zweite hier zu berücksichtigende Stellungnahme wurde von Kolleginnen und Kollegen des Studiengangs »Erziehung und Bildung im

Kindesalter« an der Alice Salomon Hochschule Berlin verfasst und von den im Ausbildungsgang Frühpädagogik tätigen Profs. et Drs. Dagmar Bergs-Winkels/Michael Brodowski/Rahel Dreyer/Claudia Hruska/Corinna Schmude am 12.10.2020 im Internet veröffentlicht. Im Zentrum dieser Stellungnahme stehen die Aufgaben, Problemen und Leistungen der wissenschaftlichen Ausbildung von frühpädagogischem Fachpersonal, insbesondere elementare Bildungsbereiche der frühpädagogischen Ausbildung und Praxis sowie Fragen ihrer angemessenen Vernetzung. Darüber hinaus werden Perspektiven für eine nicht nur psychologisch und psychometrisch orientierte, sondern für elementare frühpädagogische Bildungsbereiche ausgewiesene pädagogische Diagnostik thematisiert.

Die elementaren Bildungsbereiche werden gegenüber der Betonung von Sprache und Mathematik im Abschlussbericht der Expertenkommission um die an der Alice Salomon Hochschule vertretenen Bildungsbereiche »Bewegung«, »Ästhetik«, »Naturwissenschaften« (Professor:innen ASH 2020, S. 2), nicht aber um eine ethisch-moralische-soziale Grundbildung ergänzt und die Vernetzung der Bildungsbereiche wird immer auch »sprachlich« ausgewiesen und konzipiert (vgl. ebd., S. 6f.). Die zu entwickelnde Diagnostik soll Zusammenhänge zwischen einer professionellen frühpädagogischen Förderpraxis und den durch sie unterstützten Bildungsprozessen von Kindern thematisieren und erfassen (vgl. ebd., S. 2–5). In der Frage einer Vernetzung von Bildungsförderung und Kompetenzentwicklung kommen in der Stellungnahme der Alice Salomon Hochschule verschiedene Positionen zu Wort: neben Abgrenzungen von einer grundschulpropädeutischen Frühpädagogik, die zu den Aufgaben des Kindergartens den Übergang in schulisch organisierte Bildungsprozesse zählt (ebd., S. 3), finden sich detaillierte Ausführungen zu kompetenzvermittelnde Aufgaben frühkindlicher Bildung (ebd., S. 13), insbesondere im Bereich Mathematik (S. 6–8). Unabhängig von den hier aufscheinenden Differenzen besteht unter den Verfasserinnen Übereinstimmung darin, dass eine Diagnostik entwickelt werden soll, die Evaluationen der Kindergartenpraxis und ihrer Reformen erlaubt und Abhängigkeiten einer Förderung kindlicher Bildungsprozessen von der »professionellen Handlungskompetenz« frühpädagogischer Fachkräfte untersucht (S. 9–11). Eine weitere Besonderheit dieser Stellungnahme liegt darin, dass sie in ihren Vorschlägen zur Optimierung der Ausbildungspraxis und Studiengänge, aber auch der pädagogischen Arbeit in Kindergärten einen Bildungsbegriff verwendet, der auch die Übergänge von moderner Kindheit und Jugend reflektiert (ebd., S. 13) und eine Engführung der Erziehungs- und Bildungsaufgaben des Kindergartens auf Erziehungs- und Bildungsprozesse in der frühen Kindheit und

den Übergang in Schulen überwindet und auch die allgemeinbildende Bedeutung moderner Kindheit thematisiert.

2.3 Zusammenfassung

Zusammenfassend kann man sagen:

- Die Stellungnahme des BeKi spricht sich für eine konsequentere Umsetzung des Berliner Bildungsprogramms aus und versäumt es dabei, dessen Schwachstellen zu reflektieren.
- Die Stellungnahme aus dem Kollegium der Alice Salomon Hochschule äußert sich sowohl zu Übergängen vom Kindergarten ins Leben als auch zum Übergang in die Grundschule als die nachfolgende pädagogische Institution.
- Sie knüpft konstruktiv an die Empfehlungen der Qualitätskommission an und entwickelt eigenständige Überlegungen zur Weiterentwicklung der Ausbildungspraxis für frühpädagogisches Fachpersonal.
- Sie betont das Erfordernis der Entwicklung einer Sprachdidaktik für den Kindergarten, die Sprache als einen eigenen Bildungsbereich und als ein Medium der Verknüpfung verschiedener Bildungsbereiche ausweist.
- Sie spricht sogar von notwendigen professionellen Handlungskompetenzen des frühpädagogischen Fachpersonals, verzichtet jedoch auf eine explizite Thematisierung von Zusammenhängen, die zwischen diesen und einer über pädagogische Interaktionen vermittelten Bildungs- und Kompetenzförderung von Kindern in der frühen Kindheit bestehen.
- Und sie rückt Aufgaben einer Aus- und Weiterbildung des frühpädagogischen Fachpersonals sowie Erfordernisse interner und externer Evaluationen und einer wissenschaftlichen Begleitforschung in den Blick, die von Frühpädagog:innen und Schulpädagog:innen im eigenem Handlungs- und Forschungsfeld, aber auch gemeinsam betrieben wird.
- Beiden Stellungnahmen ist gemeinsam, dass sie von ihren aktuellen Ausbildungs- und Weiterbildungsprogrammen her argumentieren und dabei deren pädagogisch-grundagentheoretische und operative Defizite ausklammern.

Damit sind Punkte umschrieben, an die unsere Empfehlungen im dritten Teil dieses Gutachtens mit Hinweisen zu einer allgemein- und frühpädagogisch ausgewiesenen Ausbildungs- und Kindergartenpraxis anschließen werden, die grundagentheoretische und operative Fragestellungen einbeziehen.

3. ALLGEMEIN- UND FRÜHPÄDAGOGISCHE GRUNDLAGENREFLEXIONEN

Aus der Kommentierung des Abschlussberichts der Expertenkommission und der beiden Stellungnahmen geht hervor, dass einige Problemfelder einer tiefergehenden Erörterung bedürfen. Darum stellen wir den in letzten Teil formulierten Empfehlungen Ausführungen zu (1) den spezifischen Aufgabe frühpädagogischer Erziehung und Bildung in Kindergärten, (2) eine Analyse grundlegender Handlungsformen frühkindlicher Erziehung, (3) Hinweise zur Ausdifferenzierung der frühpädagogischen Bildung und Kompetenzförderung in die Vermittlung und Aneignung von Grundkenntnissen, Urteils- sowie Partizipationsfähigkeit sowie (4) eine Reflexion zu Kindergärten als transitorischen Orten der pädagogischen Praxis voran (vgl. Piper 2018; Benner 2022).

3.1 Zur Aufgabenstellung und Funktion frühpädagogischer Erziehung und Bildung in Kindergärten

3.1.1 Zur öffentlichen Aufgabe frühpädagogischer Erziehung und Bildung

Zur Aufgabe frühpädagogischer Erziehung und Bildung in Kindergärten gehört es, Bildungsprozesse zu fördern, die den Raum der modernen Familienerziehung überschreiten, aber nur in enger Abstimmung mit den Familien im Kindergarten institutionalisiert werden können. Mit dem Eintritt eines Kindes in den Kindergarten differenziert sich die Erziehung in Familienerziehung und Kindergartenerziehung, von denen die eine privat und die andere öffentlich institutionalisiert ist. Im privaten Raum ist Vieles erlaubt, was im öffentlichen so nicht erlaubt werden kann, im öffentlichen Raum Manches möglich, was privat nicht geleistet werden kann. Zu den auf den privaten Raum zentrierten Lebensformen gehören die Intimität des Familienlebens, die besonderen Wertschätzungen von Eltern und Großeltern, von den Familien gelebte kulturelle Orientierungen, die sich u. a. auf Herkunft, Ethnie und Religion und damit zusammenhängende Vorlieben beziehen. Zu den auf den öffentlichen Raum zentrierten Lebensformen gehören alle Übergänge von Familie in außerfamiliäre Formen des Zusammenlebens, darunter solche mit anders sozialisierten Menschen, sowie Übergänge zur Teilnahme am öffentlichen Leben. In den Familien partizipieren die Kinder wesentlich am Familienleben, das mehr oder weniger auch Bezüge zu außerfamiliären Institutionen aufweist, im Kindergarten fangen sie an, am öffentlichen Leben innerhalb und außerhalb dieser Institution teilzunehmen und zu partizipieren.

3.12 Die Bildungsbereiche des Kindergartens

Hier beginnen Kinder, Wahlen im Bereich von Freundschaften selber zu treffen, sich für Bildungsbereiche zu interessieren, die nicht notwendiger Weise schon in der Familie verankert sind, und in einen besonderen Austausch mit Fremdheit und Andersheit zu treten, in den sie Eigenes einbringen und mit Eigenem von Anderen in Berührung kommen. In den nun einsetzenden Bildungsprozessen werden Fremdheitserfahrungen, die Kinder in Familien machen, wenn sie dort für sie Neues lernen, in weitergehende Fremdheitserfahrungen transformiert, in denen Kinder in einen nicht mehr familiär geordneten sozialen Raum in neue Regeln eingeführt werden und anfangen, gleichzeitig verschiedenen Gemeinschaften anzugehören und nicht nur zwischen diesen zu hin und her zu wechseln, sondern auch an einem öffentlichen, z. B. auf den Stadtteil bezogenen gesellschaftlichen Leben teilzunehmen, das schrittweise über das Leben in den Gemeinschaften von Familie und Kindergarten hinausführt.

Was in pädagogischen Räumen unter Partizipation und Befähigung zum Partizipieren verstanden wird, erfährt hierdurch eine über die bloße Redeweise, dass Kinder immer schon partizipieren, deutlich hinausführende Pluralisierung, die für eine wirkliche Demokratisierung von Erziehungs- und Bildungsprozessen grundlegend und konstitutiv ist. Im Kindergarten beginnt eine ästhetische Geschmacksbildung, eine ethisch-moralisch-soziale, eine naturkundlich-technische und eine Sachverhalte mathematisierende sowie – in Kindergärten mit religiösen Trägern – eine religiöse Grundbildung, die sich nicht mehr an familienpädagogischen Normen und Selbstverständlichkeiten ausrichtet, sondern auf allgemeine und öffentliche Kompetenzen und Formen von Partizipation bezogen ist. Übergänge dieser Art müssen zwischen Kindergarten und Familien so abgestimmt werden, dass der Raum der Familienerziehung anerkannt bleibt, aber erweitert wird. Familienerziehung muss mit Kindergartenerziehung und Kindergarten-erziehung mit Familienerziehung abgestimmt werden. Die Eltern müssen einbezogen sein, wenn im Kindergarten Kompetenzen gefördert werden, die in den Familien nicht vermittelbar wären, und sie müssen darauf vorbereitet werden, dass Kinder diese Kompetenzen auch ins Familienleben einbringen wollen und können. In allen Bereichen der sprachlichen, ethisch-moralischen, sachlichen und mathematischen sowie religiösen Grundbildung soll es zu Übergängen und freien Wechselwirkungen zwischen dem Leben in Familien und im Kindergarten kommen, ohne dass der Kindergarten in die Familien hineinregiert. Beide Institutionen sollen ihre Verantwortung im Bereich des Privaten und der Übergänge in den öffentlichen Bereich eigen-

ständig wahrnehmen, der Kindergarten muss sie mit den Eltern abstimmen (siehe hierzu u.a. Lepenies 2008, die das angelsächsische Konzept »Early-Excellence« in seiner Bedeutung für Deutschland vorstellt).

3.1.3 Kindergarten als transitorische Institution zwischen Familie und Schule

In diesem Zusammenhang weist die Erziehung in Kindergärten eine eigene Bildungsverantwortung auf, die sich nicht nur auf Übergänge von der Familie in den Kindergarten, sondern auch auf den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule bezieht (vgl. Reyer 2015). Dieser Übergang wurde bis zur flächendeckenden Einführung von Kindergärten durch das Aufwachsen in Familien und kommunalen Gemeinschaften gesichert. Nachdem der Kindergarten zu einer pädagogischen Einrichtung geworden ist, die zwischen Familie und öffentlicher Schule steht, muss er als eine Institution verstanden werden, die den alten Übergang von der Familie in die Schule nicht ausblendet, sondern auf neue Weise mitsichert. Im Kindergarten soll auf den Eintritt in schulisch organisierte Erziehungs- und Bildungsprozesse so vorbereitet werden, dass Schulkinder am sprachlich organisierten Grundschulunterricht teilnehmen und vom Schriftsprachunterricht in einen die Bildungsbereiche des Kindergartens fachunterrichtlich organisierenden Unterricht übergehen können.

Teile der Beschreibungen der Aufgaben des Kindergartens in den Stellungnahmen argumentieren zuweilen mit Alleinstellungsmerkmalen, die mit den genannten Übergängen nicht abgestimmt sind. Für die anzustrebende Abstimmung kann ein allgemeine pädagogische Handlungsformen einbeziehendes und auf den Kindergarten auszulegendes Verständnis der Kindergartenpädagogik hilfreich sein. In ihm stehen Erziehung und Bildung, Erziehung und Kompetenz sowie Bildung und Kompetenz nicht in Opposition zueinander, sondern werden die Beziehungen von Erziehung, Bildung und Kompetenz frühpädagogisch reflektiert und operationalisiert.

3.2 Über grundlegende Handlungsformen der Erziehung und ihre Bedeutung für die kindheitspädagogische Praxis

3.2.1 Zur Bedeutung der regierenden Formen der Erziehung im Kindergarten

Neuere Entwicklungen im Bereich der frühkindlichen Erziehung haben dazu geführt, dass eine auf Herbart zurückgehende, ursprünglich für die Schulpädagogik entwickelte Unterscheidung zwischen regierenden, unterrichtenden und beratenden pädagogischen Handlungsformen auch für die Reform und Weiterentwicklung der Kindergartenpädagogik Bedeutung gewinnt. Herbart unterschied zwischen der Erziehung als einer Kinder

regierenden Praxis, der Erziehung durch Unterricht und der Erziehung im Übergang zu von Heranwachsenden selbst verantwortetem Handeln und stellte für jede dieser Handlungsformen elementare Regeln auf. Nach diesen sind regierende pädagogische Handlungen nur erlaubt, wenn sie Kinder durch beaufsichtigende Maßnahmen vor Gefahren für sie oder die Gesellschaft schützen und von gefährlichen Handlungen abhalten, nicht aber, wenn regierende Akte eingesetzt werden, um weitergehende erziehungs- und Bildungsziele zu erreichen. Das neue an der modernen Kinderregierung war, dass sie ohne Bildungsziele auskommt und Kinder nur an uneinsichtigem, gefährlichem Handeln zu hindern. Während ältere Konzepte die ganze Erziehung als eine regierende Praxis definierten, grenzt moderne Erziehung Kinderregierung von der eigentlichen Erziehung ab, die wesentlich durch die pädagogischen Handlungsformen einer Erfahrung und Umgang erweiternden und einer Übergänge in selbstverantwortetes Handeln unterstützenden Erziehung bestimmt wird. Das moderne Mündigkeitsverständnis der Pädagogik datiert Mündigkeit nicht mehr auf den Eintritt ins Erwachsenenalter, sondern erkennt schon dem Kind, das Laufen gelernt hat, eine gewisse Bewegungsmündigkeit, dem sprechenden Kind eine gewisse Sprachmündigkeit und dem in pädagogische Institutionen außerhalb der Familie übergehenden Kind eine gewisse Geselligkeitsmündigkeit in der Auswahl von FreundInnen zu. Unter regierender Erziehung wird nun eine eng begrenzte pädagogische Handlungsform verstanden, welche die Risiken, die mit dieser Ausweitung des Mündigkeitsbegriffs verbunden sind, zu begrenzen sucht, bildenden pädagogische Handlungsformen aber als nicht-regierende Akte weist. Regierende Erziehung verfolgt damit eine Intentionalität, die nicht auf Unterwerfung unter eine bestehende Ordnung, sondern auf Selbstregierung zielt. Selbstregierung aber ist kein Ziel, das durch regierende Maßnahmen allein erreicht werden kann, sondern durch andere Formen der Erziehung gefördert werden muss.

3.2.2 Zur Bedeutung der unterrichtlichen Form der Erziehung im Kindergarten

Von der regierenden pädagogischen Handlungsform unterscheidet sich die unterrichtliche pädagogische Handlungsform dadurch, dass sie Welterfahrung und zwischenmenschlichen Umgang nicht bloß vor Gefahren schützt, sondern ergänzt, vertieft und erweitert. Erfahrung und Umgang erweiternde Bildungsprozesse verlaufen im Kindergarten über professionelle Frage- und Zeige- und Antwortoperationen, die über die im Familienleben vorherrschenden Bildungsprozesse in der Einheit von Leben und Lernen hinausführen und ein kindliches Experimentieren und Antworten hervorlocken, das an Sachen und Aufgaben stattfindet, die individuell und sozial

bereits fachlich strukturiert sind und sich nach Bildungsbereichen differenzieren lassen, die zueinander in keinem ganzheitlich funktionierenden Verhältnis stehen.

Im Kindergarten beginnen sich Kinder differenziert für Sachen zu interessieren und sprachliche Handlungen zu entwerfen, die von den frühpädagogischen Fachkräften durch narrative Formen einer unterrichtlichen erfahrungs- und Umgangserweiterung unterstützt werden müssen. Durch sie können Lern- und Bildungsprozesse gefördert werden, in denen Neues und Fremdes so in den Gesichtskreis von Kindern eintreten, dass sich dieser und mit ihm sowohl das Kind als auch die es selbst umgebende Welt verändern. In der Schule wird diese Erziehungsform als eine in der Schriftsprache und in schriftsprachlich ausgerichteten Fächern stattfindende Unterrichtsform kultiviert, die Erfahrung und Umgang durch spezielle Kunden und wissenschaftspropädeutische Denk- und Urteilsformen erweitert, die auf eine lehrende Vermittlung und unterrichtliche Einführung durch Lehrpersonen angewiesen sind. Erfahrung und Umgang erweiternder Unterricht findet im Kindergarten dagegen nicht in der Schriftsprache und auch nicht in wissenschaftspropädeutisch orientierten Wissensformen, sondern über sprachliche Erzählungen und Narrationen in der Muttersprache – und bei Kindern, die die deutsche Sprache erlernen, in dieser Sprache statt. Frühpädagogischer Unterricht vermittelt und erweitert Erfahrungen darstellend, erzählend und weitererzählend. Er führt durch Narrationen in die Denkformen der Sprache ein, so dass Kinder auch sprachlich zwischen vergangenen, aktuellen und künftigen Erfahrungen, aber auch konditionalen, konsekutiven sowie über praktisches Urteilen und Entscheiden vermittelten Zusammenhängen unterscheiden und differenzierter denken und kommunizieren lernen.

Im Gutachten der Expertenkommission (S. 15) ist von dieser Aufgabe und Funktion in Anlehnung an den Begriff einer didaktisch und fachlich ausgewiesenen Unterrichtskultur unter dem Begriff von »durch Erwachsene strukturierte Lern- und Bildungsprozesse« die Rede. Die Besonderheit solcher Lern- und Bildungsprozesse im Kindergarten liegt dabei darin, dass sie nicht auf die Vermittlung eines schriftsprachlich kodierten Grundwissens zielen, sondern ihre Ziele dort, wo Kinder die Fähigkeit erlangen, das durch Sprache Vermittelte differenziert zu erfassen und, angeregt und unterstützt auch durch das Vorlesen von Geschichten, weitererzählen sowie eigene und fremde Erfahrungen mit anderen austauschen zu können. Im Kindergarten geförderte und erworbene narrative Kompetenzen der angesprochenen Art sind eine unabdingbare Voraussetzung dafür, dass Kinder mit anderen auch außerhalb des Kindergartens differenziert und

anspruchsvoll kommunizieren und schließlich in den Sprach- und Fachunterricht der Grundschule eintreten können.

3.2.3 Zur Bedeutung der beratenden Form im Kindergarten

Die dritte, beratende pädagogische Handlungsform unterscheidet sich von der ersten dadurch, dass in ihr nicht regiert wird, und von der zweiten, dass sie nicht Welt- und Umgangserfahrungen durch unterrichtende Narrationen erweitert, sondern sich auf die individuelle und soziale Teilnahme der Kinder im Zusammenleben und Handeln von Menschen bezieht. Es ist eine über das praktische Verhalten und Interagieren beratende Handlungsform, in deren Zentrum nicht etwas Drittes steht, in das Lehrende und Lernende sich vertiefen, sondern Kinder, Jugendliche und Heranwachsende in dem stehen, was sie wollen und tun, nicht wollen und lassen, im Bereich sozialer Interaktionen entwerfen und noch nicht entwerfen. Der beratenden Erziehung geht es nicht um regierende Unterwerfung des Kindes unter den Willen und Rat erwachsener Bezugspersonen. Sie zielt auf eine vom Urteilen ins Handeln überleitende Willensbildung, Selbstberatung und Beratung mit anderen, die sich auf die Konstitution gemeinsamer sozialer Räume und ein sich in diesen bewegendes individuelles und gemeinsames Handeln beziehen.

Den drei Handlungsformen liegen sehr verschiedene Frage-, Zeige- und Antwortoperationen zugrunde, die professionelle pädagogische Akteure kennen und beherrschen müssen, um pädagogisch wirken und die Entwicklung von Kompetenzen richtig unterstützen zu können (vgl. Benner 2015 u. 2020; Kraft 2021; Prange 2005).

3.3 Über elementar-didaktische Zusammenhänge von domänen-spezifischen Grundkenntnissen, Urteilen und Partizipieren

3.3.1 Fachliche und soziale Aspekte der Didaktik für die Erziehung im Kindergarten

Laufen, Greifen und Sehen erlernen Kinder, ohne dass es professioneller pädagogischer Unterstützungen durch Erziehende, Lehrende und Beratende bedürfte. Hier reicht eine Umgebung, in der solche Anstrengungen und Aktivitäten vorkommen und möglich sind und Erwachsene mit Kindern respektvoll sprachlich kommunizieren. In solchen Kontexten erlernen Kinder die Muttersprache mit Unterstützung von Bezugspersonen, die diese Sprache beherrschen, in Wechselwirkung mit den Ordnungen einer konkreten Sprache, die sie über ihre Sinne vernehmen und mit den Stimmorganen artikulieren. In der im Kindergarten professionalisierten narrativen Sprach- und Lebenspraxis werden Spielräume und Möglichkeiten von Welterfahrung zwischenmenschlicher Kommunikation kultiviert, die den

engeren oder weiteren Raum eines Austauschs unter Verwandten überschreiten und Übergänge in Lebensräume eröffnen, die sich nicht mehr im Medium einer Familie, sondern in Formen überfamiliärer, der Tendenz nach sogar öffentlicher Vergesellschaftung bewegen.

Die Schriftsprache und die innerscientifischen Anfangsgründe von Geometrie und Mathematik gehören nicht zum Curriculum der Erziehung im Kindergarten, sondern bilden erst das Curriculum der Erziehung in Schulen, die etwas vermitteln, das in einer performativen Einheit von Leben und Lernen nicht angeeignet werden kann. Zu den Aufgaben und Funktionen des Kindergartens gehört, die performative Einheit des Familienlebens für Bildungsprozesse zu öffnen, die nicht unter Verwandten stattfinden, sondern auf reflexive Blickwendungen angewiesen sind, die sich auf allgemeine sprachliche, sachlich und sozial strukturierte, ethisch-moralische und ästhetische Ordnungen beziehen.

So spricht das BBP (S. 138) zu Recht davon, dass Kinder im Kindergarten »Perspektiven im Raum erfahren und erleben« und Zugänge zu Mathematik und Geometrie entwickeln sollen, blendet durch seine Gleichsetzung von Erleben und Erfahren aber aus, dass lebensweltliche Raumerfahrungen nicht ohne Weiteres in mathematisch-geometrische übersetzbar sind und dass Kinder zwischen lebensweltlichen Räumen (einer Puppenstube) und mathematisch-geometrischen Räumen (eines Quaders) in beide Richtungen unterscheiden lernen müssen. Solche Unterscheidungen, die im Schulunterricht vertieft werden, können im Kindergarten angebahnt werden. Das geschieht nicht dadurch, dass professionelle Fachkräfte mit Kindern Mathematik und Geometrie sowie Sach- und Sozialkunde betreiben, sondern lebensweltliche Erfahrungen aufbrechen und Blickwendungen zu allgemeinen Ordnungen anbahnen und einüben, die nun von Struktur der Sache her erfahren, interpretiert und kultiviert werden müssen.

3.3.2 Zur Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte

Die für Übergänge von der Lebenswelt in eine nach allgemeinen Kategorien strukturierte mathematisch-geometrische Welt und die Rückkehr von dieser in jene erforderlichen Lern- und Bildungsprozesse können durch frühpädagogische Fachkräfte nur angemessen gefördert werden, wenn diese um die Differenzen zwischen fachlich strukturierten und lebensweltlichen Erfahrungen und Qualitäten wissen und durch an Kinder adressierte Frage- und Zeigeoperationen bildende Wechselwirkungen zwischen unterschiedlichen Ordnungen künstlich arrangieren und strukturieren können. Hierzu gehören Frageoperationen, die etwas schon Bekanntes fragwürdig machen, aus dem Horizont der Vorerfahrungen herausrücken

und Blickwendungen veranlassen, über die sich die Lernenden selbst, aber auch die von ihnen erfahrene und erkannte Welt verändern. Zeigeoperationen rücken nicht schon Bekanntes, sondern fraglich Gewordenes in den Blick und leiten zu einem Antwortverhalten über, das nicht einfach schon Bekanntes wiederholt, sondern am Bekanntem Unbekanntes, für die Lernenden Neues sichtbar, erfahrbar und sprachlich artikulierbar macht. Die Antworten der Kinder werden dabei nicht durch edukative Unterstützungen erzeugt, sondern gehen erst aus bildenden Wechselwirkungen hervor, die über Narrationen mitteilbar werden, in denen sich alte mit neuen Erfahrungen vermischen. Erzählt wird weder nur das Alte noch bloß das Neue, sondern eine Transformation, die das Alte im Neuen erfahren hat. Edukative Unterstützungen gehe dabei so in bildende Wechselwirkung über, dass aus beiden ein Erzählen- und Zeigenkönnen entsteht, an dem erkennbar wird, dass Kinder die Kompetenz erlangt haben, nicht nur an Bekanntem Neues zu entdecken, sondern das Neue auch anderen mitzuteilen.

Frühpädagogische Theorieentwicklung und erziehungswissenschaftliche Forschung, aber auch Evaluationen von Erziehungs- und Bildungsprozessen im Kindergarten sollten ein Zusammenspiel untersuchen bzw. mitthematisieren, das zwischen den vorgestellten drei über Handlungen vermittelten pädagogischen Kausalitäten verläuft: über pädagogische Unterstützungen durch professionelle Fachkräfte, über dadurch geförderte bildende Wechselwirkungen zwischen Kindern und Weltinhalten und über eine aus beiden hervorgehende Kompetenzentwicklung. Geschieht dies nicht, so bleibt unerkannt und unbeachtet, ob Misserfolge in der Erziehung und bei der Förderung von Kompetenzen auf Fehler in der pädagogischen Unterstützung oder auf Mängel im Arrangement von bildenden Wechselwirkungen oder auf beides zurückzuführen und an welcher Stelle Korrekturen vorzunehmen sind.

3.3.3 Erforderliche Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte

Eine solche Zusammenhänge beachtende Praxis und aufklärende Forschung führt über die Duale von Erziehung und Bildung bzw. edukativen oder bildenden Kausalitäten hinaus und rückt Übergänge zwischen edukativen Förderungen durch ErzieherInnen in bildende Auseinandersetzungen von Kindern mit Weltinhalten und von beiden in Kompetenzentwicklungsprozesse in den Blick. Ziel solcher Übergänge ist es, sicherzustellen, dass Erziehungsprozesse bildende Erfahrungen stärken und zu einem Abschluss gelangen, in dem Heranwachsende gelernt haben, ohne pädagogische Unterstützung weiter zu lernen, schon Erlerntes umzulernen oder auch neue Erkenntnisse zu entwickeln.

Bei der Planung und Evaluation von Erziehungs- und Bildungsprozessen im Kindergarten sollte eine weitere, für narrative Erfahrungs- und Umgangserweiterungen relevante Unterscheidung Bedeutung gewinnen, die zwischen der Vermittlung und Aneignung von domänenspezifischen **Grundkenntnissen** und **Urteilskompetenzen** und der **Partizipationskompetenz** unterscheidet, mit beiden in sozialen Räumen an Beratungen und Entscheidungen teilnehmen zu können. Domänenspezifische Grundkenntnisse gibt es in allen elementaren Bildungsbereichen des Kindergartens: Im Bereich der sprachlichen Bildung ebenso wie im Bereich ethisch-moralisch-sozialer, sach- und naturkundlich-technischer und ästhetischer, Welt vor- und darstellender Bildung. Sie werden im Kindergarten nicht einfach durch Selbstbildungsprozesse, sondern über Erfahrung und Umgang erweiternde Erziehungs- und Bildungsprozesse angeeignet und vermittelt. Sie finden also nicht von selbst statt, sondern müssen edukativ unterstützt, selbst- und weltbildend arrangiert und beratend für aktive Partizipation geöffnet werden.

3.4 Kindergarten als Ort der Förderung einer transitorischen pädagogischen Kultur

Übergänge von Fremdregieren in Selbstregieren, Fremdunterrichten in Selbstunterrichten und Fremdberaten in Selbstberaten und Beraten mit anderen können ein Verständnis pädagogischer Institutionen stärken, das diese als Durchgangsinstitutionen für Erziehungs- und Bildungsprozesse begreift, die Heranwachsende auf den Eintritt in gesellschaftliches Leben und Handeln in ausdifferenzierte gesellschaftliche Teilsysteme vorbereiten. Die hierbei dem Kindergarten zukommende transitorische Funktion lässt sich am Zusammenspiel zwischen regierenden, Erfahrung und Umgang erweiternden und beratenden pädagogischen Interaktionen und dem durch sie zu fördernden Wissen, Urteilen- und Partizipieren-Können genauer erläutern.

Gelingende Transitionen im Kindergarten sind daran erkennbar, dass sie die in 3.1 beschriebenen Funktionen erfüllen und gelingende Übergänge vom Kindergarten ins gesellschaftliche Leben und in die Grundschule als nächstfolgende pädagogische Institution vorbereiten und sichern. Selbstregierungskompetenzen haben ein erstes Bewährungsfeld schon im Kindergarten selbst. Sie sind dann entwickelt, wenn Kinder im Vorschulalter gelernt haben, Handlungsimpulse anzuhalten, um Motive zu prüfen, zu beurteilen und ihr Handeln mit anderen abzustimmen.

Vergleichbares gilt für die Kompetenz, durch Beschreiben, Berichten und Erzählen eigene Welt- und Umgangserfahrungen erweitern und sich mit

anderen auch jenseits der Erziehung austauschen zu können. Der Kindergarten ist nicht nur ein Ort, an dem dies gelernt, sondern auch praktiziert werden kann, im Kreisgespräch, bei Projekten und in der Gestaltung von Zeiten, in denen Erzieherinnen und Erzieher Ko-Akteure, aber keine erziehenden Pädagog:innen mehr sind.

Vergleichbares kann von Beratungen gesagt werden, die auf ein Sich-Beraten und ein Beraten mit anderen zielen und alle im Kindergarten zu treffenden Entscheidungen von der Abstimmung des Speiseplans über die Verteilung und Einhaltung von Aufgaben bis zur Schlichtung von Konflikten betreffen können. Sie konstituieren die Sozialität, die der Kindergarten selbst für seine Mitglieder ist, und die als ein transitorischer Raum für Übergänge in andere Sozialformen des Zusammenlebens von Menschen in Verbindungen jenseits pädagogischer Räume sein kann.

Transitorisch sind edukativ unterstützte Bildungsprozesse im Kindergarten also auch in dem Sinne, dass die im Kindergarten zu entwickelnde Kultur und Sozialität nicht nur intern, sondern auch extern eine Wertschätzung findet, die bis in das Leben der Familien und das Zusammenleben von Familien im Stadtteil ausstrahlen kann (siehe hierzu Spies/Stecklina 2015). Ob und inwieweit Kindergärten einen umfassenden Beitrag zur Entwicklung einer pädagogischen, über den Kindergarten selbst hinausweisenden Kultur leisten können, hängt nicht zuletzt auch von der pädagogischen Eltern- und sozialpädagogischen Stadtteilarbeit ab, die mit darüber entscheidet, ob der Kindergarten als pädagogische Institution für Übergänge zwischen Familie, Schule und gesellschaftlichem Zusammenleben sich zu einer transitorischen sozialen Einrichtung entwickelt.

3.5 Anmerkung zur religiösen Grundbildung

Frühpädagogische Einrichtungen in religiöser Trägerschaft entwickeln solche Räume auch mit Bezug auf die zugeordnete Konfession und Religionsgemeinschaft. Das muss nicht auf das Bekenntnis konzentriert sein, dem die Kinder angehören. Auch bekenntnislosen Eltern und Kindern steht der Zugang beispielsweise zu einem Kindergarten in evangelischer Trägerschaft offen, wenn sie religiös interessiert sind und den Kindergarten als eine pädagogische Institution für eine Tradierungslinie nutzen wollen, die ihnen selbst aufgrund ihrer Sozialisation verschlossen ist. Ein solcher Kindergarten braucht darum ein Zusatzprogramm, das den in religiöser Trägerschaft stehenden Kindergarten nicht zu einem bloßen Ort für religiös gar nicht Interessierte und auch nicht zu einem Ort einer missionarischen Verkündigung entwickelt, sondern Zugänge zu religiösen Erfahrungen, Diskursen und Partizipationen für alle ihn besuchenden Kinder und deren Eltern öffnet.

4. EMPFEHLUNGEN

Die abschließenden Empfehlungen gliedern sich in Vorschläge für (1) die Reform der frühpädagogischen Ausbildungsgänge, (2) die Ausarbeitung eines Curriculums für die Ausbildung und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte, (3) die Weiterentwicklung der frühpädagogischen Bildungsbereiche sowie (4) für die Entwicklung eines Beobachtungs-, Forschungs- und Evaluationsmodells, das aussagekräftige Stärken- und Schwächenanalysen in Kindergärten möglich macht. Die Empfehlungen greifen Vorschläge auf, von denen einige schon im Abschlussbericht der Expertenkommission und in den Stellungnahmen angelegt sind, und ergänzen sowie vertiefen diese.

4.1 Verankerung und Stärkung allgemein- und frühpädagogischer sowie elementardidaktischer und auf Elternbildung ausgerichteter Inhalte in der Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte

Die Ausbildung von frühpädagogischen Fachkräften verlangt nach einer weitergehenden Institutionalisierung an wissenschaftlich lehrenden und forschenden Einrichtungen. Die bisherige Fachschulausbildung sichert oft nicht einmal, dass frühpädagogisches Fachpersonal wirklich jene pädagogischen sowie auf die Bildungsbereiche bezogenen Kompetenzen besitzt, die es Kindern erschließen soll.

- Eine erste Aufgabe der wissenschaftlichen Ausbildung könnte darin liegen, Studierenden zu einer auf reflektierten Erfahrungen und pädagogischen Theorien basierenden Distanz zu ihrer eigenen Erziehung und Sozialisation zu verhelfen (vgl. Kraft 2009).
- Hierzu ist ein Studium allgemein- und frühpädagogischer Theorien moderner Erziehung und Bildung sowie pädagogischer Institutionen und eine Einführung in frühpädagogische Praktiken eines nicht-manipulativen Regierens, einer narrativen Erweiterung von Erfahrung und Umgang und einer beratenden Erziehung erforderlich, das den Kindergarten als eine transitorische pädagogische Institution ausweist und stärkt.
- Eine solche Ausbildung befähigt frühpädagogische Fachkräfte dazu, pädagogische Interaktionen und Bildungsprozesse in Kindergärten zu beschreiben, zu analysieren und zu arrangieren sowie intern zu evaluieren und die eigene Kompetenz durch wechselseitigen Erfahrungsaustausch, Studium von Literatur und Weiterbildung zu stärken.
- Studierende der Frühpädagogik sollten durch ein wissenschaftliches Studium und praktische Übungen dazu befähigt werden, Funktionen, Stärken und Schwächen ihrer Praxis, der Praxis von Kolleginnen und

Kollegen, aber auch Ideologien von Bildungsplänen und Irrtümer in Reformkonzepten zu erkennen und mit diesen konstruktiv auf der Grundlage pädagogischer Theorien und Handlungsformen umzugehen.

- Zur Praxis professioneller Frühpädagog:innen gehört immer auch eine Zusammenarbeit mit Eltern, die diese über Abhängigkeiten von Familienerziehung und Bildungsprozessen im Kindergarten informiert und darin berät, wie sie ihre Kinder angemessen regieren und vor Gefahren schützen, Erfahrung und Umgang im Zusammenleben kommunikativ erweitern und Familienangelegenheiten partizipatorisch gestalten können. Nur durch Einbeziehung der Eltern in die Ausgestaltung und Weiterentwicklung des Programms des Kindergartens kann es gelingen, eine inklusive Erziehung und Bildung zu realisieren, die mehr als ein kompensatorischer Ausgleich für familial und gesellschaftlich verursachte Defizite ist.

4.2 Vereinheitlichung und Weiterentwicklung der Ausbildungscurricula für frühpädagogische Fachkräfte

Die Ausbildungscurricula müssen sicherstellen, dass pädagogische Fachkräfte in allen frühpädagogischen Bildungsbereichen jene Bildung, die sie Kindern erschließen sollen, auf einem Erwachsenenniveau selbst besitzen, das es ihnen erlaubt, Kinder in sie einzuführen.

Neben den in 4.1 genannten Bereichen sollten von den im Folgenden aufgelisteten speziellen frühpädagogischen Bildungsbereichen der Bereich A wegen seiner dreifachen Funktion obligatorisch sein (vgl. hierzu die vom DJI hrsg. Reihe Kinder-Sprache-stärken), aus den Bereichen B bis F zwei weitere gewählt werden und nicht-gewählte Bereiche in Weiterbildungsstudiengängen angeeignet oder vertieft studiert werden können.

Spezielle frühpädagogische Bildungsbereiche:

- A Sprachliche Grundbildung ist ein elementarer Bildungsbereich mit drei Aufgaben. Sie bezieht sich erstens auf allgemeine sprachliche Operationen sowie Sprache als poetische und literarische Kultur, sie ist zweitens auch in allen anderen Bildungsbereichen verortet und verbindet diese drittens untereinander.
- B Elementar-mathematische und -geometrische Grundbildung, die Übergänge von lebensweltlichen in mathematisch vermessene Räume und von diesen zurück in lebensweltliches Handeln zu inszenieren und zu interpretieren erlaubt;

- C Naturkundliche und technische Grundbildung, die ein Verständnis der verwissenschaftlichen Welt anbahnt und zusammen mit der mathematisch-geometrischen Grundbildung altersgemäß frühe technische und szientifische Kompetenzen bei Kindern fördert;
- D Ethisch-moralische und soziale Grundbildung, die innere Freiheit stärkt, Wohlwollen und Mitgefühl gegenüber Mitmenschen und Fremden fördert und Voraussetzungen dafür sichert, dass sich schon früh eine Sensibilität für Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit sowie Solidarität entwickeln kann;
- E Ästhetische Grundbildung, die Kinder die Welt im Medium von ästhetischen Darstellungen der Kunst nicht nur erfahren, sondern auch in den Formen von Spiel, Bild und Plastik sowie Tanz und Theater gestalten lässt; sowie
- F Religiöse Grundbildung für die Arbeit an pädagogischen Einrichtungen mit religiösen Trägern, die Zugänge zu religiösen und interreligiösen Erfahrungen eröffnet und die Partizipation am Leben der Religionsgemeinschaft, der die frühpädagogische Institution zugeordnet ist, vorbereitet.

4.3 Entwicklung eines bildungs- und kompetenztheoretisch ausgewiesenen Curriculums für Kindergärten und frühpädagogische Einrichtungen

Aufgabe des Kindergartens ist es, die familiär geprägten Erfahrungen der Kinder durch edukative und bildende didaktische Unterstützungen zu erweitern. Die narrativ-unterrichtliche Förderung von Bildungsprozessen verlangt nach einer Weiterentwicklung des Bildungsprogramms zu einem bildungs- und kompetenztheoretisch ausgewiesenen Basiscurriculum für den Kindergarten als Eingangsstufe des öffentlichen Bildungssystems, das sich an den frühpädagogischen Bildungsbereichen ausrichtet.

Die in den Kompetenzbeschreibungen des BBP angelegte Unterscheidung von Ich-, Sozial-, Sach- und Methodenkompetenzen sollte aufgegeben und durch Aussagen über die zu vermittelnden und anzeigenden Grundkenntnisse, Urteils- und Partizipationskompetenzen in den grundlegenden Bildungsbereichen ersetzt werden. Ichkompetenzen ohne Sozialkompetenzen sind ebenso unsinnig wie Methodenkompetenzen ohne Sachkompetenzen. Vergleichbares gilt auch für das Verhältnis von Ich- und Sozial sowie Methoden- und Sachkompetenzen (vgl. Oelkers 2003, S. 112 ff.). Die durch Erziehungs- und Bildungsprozesse zu fördernden Kompetenzen lassen sich in allen elementaren Bildungsbereichen nicht aussagekräftig

in Form von Outputkompetenzen testen (vgl. Benner 2020, S. 241-276). Sie verlangen nach Verfahren, die um ihre Abhängigkeit der Kompetenzentwicklung von regierenden, Erfahrung und Umgang erweiternden und beratenden pädagogischen Interaktionen wissen und diese reflektieren und evaluieren. Das Curriculum für Erziehungs- und Bildungsprozesse im Kindergarten darf kein als Output evaluierbares Curriculum sein, sondern ist als ein Programm für Übergänge von Erziehungs- in Bildungsprozesse sowie Bildungsprozesse in Kompetenzentwicklung auszuweisen. Kompetenzen müssen in allen frühpädagogischen Bildungsbereichen in Relation zu Erfahrung und Wissen, zu domänenspezifischen Formen des Urteilens und zu Teilhabemöglichkeiten von Kindern am gesellschaftlichen Leben in Beziehung gesetzt werden, die zuvor durch Regierung, Unterricht und Beratung gefördert wurden. Versäumnisse, die der Erziehung selbst zuzuschreiben sind, dürfen Kindern nicht als Kompetenzdefizite zugerechnet werden.

4.4 Entwicklung eines allgemein- und frühpädagogisch sowie erziehungswissenschaftlich ausgewiesenen Konzepts für Praxisbeobachtung, Selbst- und Fremdevaluation sowie frühpädagogische Forschung

Das von der Berliner Bildungsverwaltung in Auftrag gegebene Projekt BeoKiz verfolgt derzeit den Ansatz, die in der Praxis verwendeten qualitativen Beobachtungsinstrumente, wie das SLT, sowie quantitativ-psychologisch ausgerichtete Diagnostikinstrumente zur Einschätzung des Entwicklungsstandes der Kinder in ein umfassendes Beobachtungsinstrument zu integrieren. Unsere Empfehlung ist, BeoKiz in Konzepte auszudifferenzieren, die zwischen

- Protokollbüchern für Kinder und Eltern,
 - Instrumenten der Entwicklungs- und Praxisforschung,
 - Instrumenten einer pädagogischen und der psychologischen Diagnostik,
 - aber auch der Selbst- und Fremdevaluation
- unterscheiden.

Vorstellungen eines Einheitsbeobachtungsinstruments, dem Funktionen zugeordnet werden, die nicht von einem einzigen Instrument wahrzunehmen sind und zudem in bestimmten Aspekten den Grundsätzen einer freien Ausübung eines pädagogischen Berufes widersprechen, praktisch nicht eingelöst werden können und wissenschaftlich nicht legitimierbar sind, sollten korrigiert und nicht fortgeschrieben werden.

Bei der Weiterentwicklung des Tagebuchs sollte bedacht werden, dass die verschiedenen Aufgaben und Funktionen unterschiedliche Akteure und Adressaten haben, die in einer demokratischen Gesellschaft nicht gleichgeschaltet werden dürfen. Vor allem sollte der Eindruck vermieden werden, als könnte frühpädagogisches Fachpersonal durch ein und dasselbe Beobachtungsinstrument in die Lage versetzt werden, gleichzeitig an Erziehungs- und Bildungsprozessen mitzuwirken sowie diagnostisch und forschend tätig zu werden.

- Protokollbücher zu Bildungsprozessen müssen von den frühpädagogischen Fachkräften gemeinsam mit den Kindern geführt werden und deren Bildungsgang im Kindergarten dokumentarisch festhalten und erinnern.
- Protokollbücher zur Mitwirkung von Eltern und öffentlichen Elternabenden sollten vom frühpädagogischen Fachpersonal und den Eltern gemeinsam geführt werden und Abstimmungen zwischen Familien-erziehung und der Erziehung im Kindergarten sowie die Ausarbeitung und Weiterentwicklung des Bildungsprogramms dokumentieren.
- Praxisprotokollierungen sind als Instrumente zur Beobachtung von pädagogischen Interaktionen und Übergängen von diesen in Bildungsprozesse zu konzipieren, die Kinder einzeln und gemeinsam im Kindergarten durchlaufen (vgl. hierzu Benner 2022).
- Praxisprotokolle der individuellen und kollektiven Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte können dem Austausch von Erfahrungen, der Selbstevaluation und der Forschung dienen.
- Psychologische Entwicklungsdiagnostik würde hierdurch nicht überflüssig oder bedeutungslos. Ihre Aufgabe entwickelte sich zu der eines Instrument zur Erfassung von Fehlentwicklungen, deren Korrektur in den Bereich von Erziehungs- und Bildungsprozessen fällt, die aus pädagogischer Diagnostik allein nicht ableitbar sind (vgl. Kraft 2021).

Die Entwicklung dieser Instrumente setzt anspruchsvolle Kooperationen zwischen frühpädagogischer Forschung und empirischer Bildungsforschung voraus und kann nicht an frühpädagogisches Fachpersonal delegiert werden.

QUELLEN UND LITERATURVERZEICHNIS

A Quellen

- Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung (10.02.2020): Qualitätskommission zur Schulqualität/3. Sitzung der Praxiskommission Stellungnahme zum Entwurf erster Empfehlungen für den Bereich der frühen Bildung. Dr. Christa Preis-sing, 10.02.2020. 8 Seiten. https://www.daks-berlin.de/system/files/media/files/Qualit%C3%A4tskommission%20zur%20Schulqualität%C3%A4t_Stellungnahme%20Empfehlungen_%20BeKi-2020-02-10.pdf (zitiert als BeKi 2020)
- Berliner Senat für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.) (2014): Berliner Bildungsprogramm. Erarbeitet von: Internationale Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie (INA gGmbH) an der Freien Universität Berlin, aktualisierte Neuauflage, Weimar, Berlin (zitiert als BBP 2014). https://www.berlin.de/sen/jugend/familie-und-kinder/kindertagesbetreuung/berliner_bildungsprogramm_2014.pdf
- Bergs-Winkels, D./Brodowski, M./Dreyer, R./Hruska, C./Schmude, C. (2020): Stellungnahme zum Bericht der Expertenkommission zur Schulqualität in Berlin – Kapitel Frühe Bildung von Professor:innen des Studienganges Erziehung und Bildung in der Kindheit an der Alice Salomon Hochschule Berlin. In: https://opus4.kobv.de/opus4-ash/frontdoor/deliver/index/docId/328/file/Stellungnahme_Schulqualitaet_2020.pdf (25 Seiten zitiert als Professor:innen ASH 2020)
- Qualitätskommission zur Schulqualität in Berlin Empfehlungen zur Steigerung der Qualität von Bildung und Unterricht in Berlin. Abschlussbericht der Expertenkommission Berlin, 7. Oktober 2020 (zitiert als Qualitätskommission 2020). https://www.berlin.de/sen/bjf/service/presse/abschlussbericht_expertenkommission_6-10-2020.pdf

B Literaturverzeichnis

- Anders, Y. (2018): Quantitative Zugänge. In: Empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit. Hrsg. von Schmidt, T./Smidt, W., Münster, New York, S. 41–55
- Benner, D. (2015): Allgemeine Pädagogik. Weinheim und München. 8. ü.a. Auflage
- Benner, D. (2020): Umriss der allgemeinen Wissenschaftsdidaktik. Grundlagen und Orientierungen für Lehrerbildung, Unterricht und Forschung. Weinheim, Basel

- Benner, D. (2022): Über grundlegende pädagogische Unterscheidungen und ihre Bedeutung für erziehungswissenschaftliche Theorieentwicklung und Forschung. In: Bildung und Erziehung 75., Heft 1
- Benner, D./Nikolova, R. (2016): Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung, Paderborn
- Jampert, K. u.a. (Hrsg.) (2009): DJI. Kinder-Sprache stärken! Weimar und Berlin
- Hardy, I./Steffensky, M./Leuchter, M./Saalbach, H. (2017): Spiralcurriculum Schwimmen und Sinken: Naturwissenschaftlich arbeiten und denken lernen. Band 1: Elementarbereich. In der Reihe: Spiralcurriculum Schwimmen und Sinken: Naturwissenschaftlich arbeiten und denken lernen. Ein Curriculum vom Kindergarten bis zur 8. Klasse. Hrsg. von Möller, K., Bonn
- Lepenies, A. (2008): Der Early-Excellence Ansatz in England und Deutschland – am Beispiel Pen Green. In: Whalley, M./Pen Green Team (Hrsg.): Eltern als Experten ihrer Kinder. Das »Early Excellence« – Modell in Kinder- und Familienzentren. Mit einer Einleitung von Annette Lepenies. Berlin, S. 7–18.
- Kraft, V. (2009): Pädagogisches Selbstbewusstsein. Das Konzept des "Pädagogischen Selbst". Paderborn
- Kraft, V. (2021): Erziehung, Beratung, Psychotherapie – Eine Einladung zu Unterscheidungen. Stuttgart
- Oelkers, J. (2003): Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA. Weinheim
- Piper, S. (2018): Kindheitspädagogik auf dem Prüfstand. Wiesbaden
- Prange, K. (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn, München, Wien, Zürich
- Reyer, J. (2015): Die Bildungsaufträge des Kindergartens. Weinheim, Basel
- Spies, A./Stecklina, G. (2015): Pädagogik. Studienbuch für pädagogische und soziale Berufe. München
- Steffensky, M. (2017): Naturwissenschaftliche Bildung in Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 48, München
- Viernickel, S. (2014): Beobachtung und Dokumentation. In: Handbuch Frühe Kindheit. Hrsg. von Braches-Chyrek, R./C. Röhner, C./Sünker, H./Hopf, M., Opladen, S. 491–502



IMPRESSUM

Herausgeberin:

**Diakonisches Werk Berlin-Brandenburg-
schlesische Oberlausitz e. V.**

Verband evangelischer Tageseinrichtungen
für Kinder Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz e.V.

Paulsenstr. 55/56, 12163 Berlin

T 030 820 97–153

vetk@dwbo.de

Titelbild: © DWBO/Nils Bornemann

Foto S. 38: © DWBO/Kathrin Harms

Berlin, April 2023

Diakonisches Werk
Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz e. V.
Paulsenstraße 55/56, 12163 Berlin
T 030 820 97-0
F 030 820 97-105
diakonie@dwbo.de
diakonie-portal.de