



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Der Kindergarten als Bildungsinstitution – eine
bildungstheoretische Analyse der Annäherung des
Kindergartens an die Schule“

Verfasserin

Angelika Engel

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im August 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuerin: Univ. Prof. Dr. Barbara Schneider-Taylor

Inhaltsverzeichnis

0	Einleitung.....	3
0.1	Vorgehen und Gliederung der Arbeit	5
0.2	Begriffsdefinition	8
0.2.1	Bildung	8
0.2.2	Bildung in Abgrenzung zur Erziehung	12
0.2.3	Der Bildungsauftrag der Schule.....	15
1	Historischer Rückblick	18
1.1	Die Entwicklung des Kindergartens bis 1945.....	18
1.1.1	Die (Klein-)Kinderbewahranstalt	19
1.1.2	Der Volkskindergarten.....	19
1.1.3	Der Kindergarten nach Fröbel	20
1.1.4	Der Kindergarten im Vergleich zum Montessori-Konzept	23
1.1.5	Der Kindergarten im nationalsozialistischen Regime	25
1.2	Der Kindergarten um 1945.....	26
1.3	Der Kindergarten bis zur Reform 1967.....	31
1.4	Das Kind vom kleinen Erwachsenen zur eigenständigen Persönlichkeit	33
1.5	Zusammenfassung Kapitel 1	39
2	Die Situation des Kindergartenwesens ab 1967 – der Situationsorientierte Ansatz entsteht	42
2.1	Das Bild des Kindes zwischen kognitiver Förderung und sozialem Lernen	42
2.1.1	Die geistige Entwicklung nach Aebli	42
2.1.2	Das soziale Lernen des Kindes.....	44
2.2	Die Auswirkungen auf das Kindergartenwesen.....	46
2.3	Ausgangslagen für ein neues pädagogisches Konzept.....	48
2.4	„Das kompetente Kind“ - Der Situationsorientierte Ansatz.....	49
2.4.1	Die Ausbildung der Kindergärtnerin von 1985-1994	52
2.4.2	Der österreichische Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Kindergarten.....	57
2.5	Zusammenfassung Kapitel 2	58
3	Der Kindergarten wird zur Bildungsinstitution	62
3.1	Die Ausgangslage für die Annäherung des Kindergartens an die Schule.....	62
3.1.1	Migration	62
3.1.2	Erwerbstätigkeit der Frauen	66
3.1.3	Der PISA-Schock.....	70
3.2	Die wissenschaftlichen Grundlagen	73
3.2.1	Entwicklungspsychologie der 5-6jährigen.....	73

3.2.2	Die Ausbildung der Kindergartenpädagogin im Vergleich zu der Ausbildung der Volksschullehrerin.....	77
3.2.3	Herabsenken des Schuleintrittsalters – der Beginn der Frühpädagogischen Didaktik.....	80
3.3	Die Elementarpädagogik – Bildung im Kindergarten.....	82
3.4	Zusammenfassung Kapitel 3.....	84
4	Der Fachdiskurs über den Kindergarten als Bildungsinstitution.....	86
4.1	Der Fachdiskurs in Österreich – „Unsere Kinder“.....	86
4.1.1	Das Bild des Kindes.....	87
4.1.2	Der Kindergarten als Konstrukt verschiedener Aufgaben.....	91
4.1.3	Die Rolle der Kindergartenpädagogin.....	94
4.2	Der Fachdiskurs in der Politik Österreichs.....	97
4.3	Der Fachdiskurs in Deutschland- W. E. Pthenakis.....	101
4.4	Zusammenfassung Kapitel 4.....	103
5	Bildung im Kindergarten als kritische Würdigung des „Bildungsplanes für Wiener Kindergärten“....	105
5.1	Der Bildungsplan für Wiener Kindergärten.....	105
5.1.1	Die Grundlage für den Bildungsplan für Wiener Kindergärten – das WK'THG.....	106
5.1.2	Der Bildungsbegriff.....	107
5.1.3	Das Bild vom Kind.....	108
5.1.4	Die Kindergartenpädagogin.....	109
5.1.5	Bildungsziele.....	110
5.1.6	Lernformen.....	112
5.1.7	Übergänge.....	113
5.2	Zusammenfassung von Leistungen, die Kinder laut Bildungsplan erbringen müssen.....	113
5.3	Entwicklungspsychologie der 3-6jährigen.....	114
5.3.1	Körperbeherrschung.....	115
5.3.2	Wahrnehmungsleistung.....	116
5.3.3	Kognitive Leistung.....	116
5.3.4	Sprache.....	118
5.3.5	Das Spiel als Lernform.....	119
5.3.6	Emotionale Entwicklung und Leistungsmotivation.....	120
5.4	Bildung im Kindergarten als Verschulung des Kindergartens? (stellvertretend für die Zusammenfassung).....	121
6	Resümee für eine Angleichung des Kindergartens an die Schule – der Begriff von Bildung im Kindergarten.....	123
	Literaturverzeichnis.....	129

0 Einleitung

Wenn die ältere Generation unserer Gesellschaft gefragt wird, was sie mit dem Begriff Kindergarten assoziiert, so wird sich die Assoziation von Betreuung einstellen, die nach dem Krieg von höchsten Nöten war. Befragt man hingegen die Eltern der Kindergartenkinder des 21. Jdt. , was sie mit dem Kindergarten assoziieren, so wird die Kindergartenzeit womöglich mit der Zeit des ausgelassenen Spielens verbunden. Ein für Eltern beruhigendes Bild von Kindheit als Spielzeit entsteht, besonders für jene Eltern, die auf diese außerhäusliche Betreuung notgedrungen zurückgreifen und ihr Kind in besten Händen wissen wollen. Doch dieses Bild wird nun durch die Betonung des Kindergartens als Bildungsinstitution getrübt. Denn Bildung kann doch nicht gleichbedeutend mit Spiel sein, oder doch? Ohne der Begriffsdefinition Bildung vorausgreifen zu wollen, soll geklärt werden, was Bildung im Kindergarten bedeutet, wenn es doch nicht Spiel sein kann und darf und wie Bildung zu einem Schreckgespenst der Eltern wird. Deshalb wird nun der Versuch gestartet, sich dem Bildungsbegriff unserer Gesellschaft, die ja verantwortlich dafür ist, dass der Kindergarten nun zur Bildungsinstitution erklärt worden ist, zu nähern. Was meint Bildung in einer Gesellschaft wie der unseren, der Wissensgesellschaft? Wissen wird als Basis, um auf dem Weltmarkt bestehen zu können, immer wichtiger, doch meint Wissen wirklich auch Bildung? Den Grundsätzen des lebenslangen/lebensbegleitenden Lernens zufolge wird Bildung gleichgesetzt mit Lernen und das von Geburt an, denn niemand lernt so schnell wie ein Kind. Darum gilt es diese Ressourcen zu nutzen und für die Gesellschaft und Wirtschaft nützlich zu machen, dem Kernprinzip des Lebenslangen Lernens.

Hier wird deutlich, dass der Bildungsbegriff, gestützt auf die Erfahrung, dass Bildung nur in der Schule stattfinden kann, gleichgesetzt wird mit Lernen oder „Wissensanhäufung“, wobei Lernen mit dem Frontalunterricht der Schule assoziiert wird. Schnell wird deshalb auch Bildung im Kindergarten gleichgesetzt mit Verschulung der kostbaren Spielzeit im Kindergarten. Doch was heißt das nun, dass jetzt auch in den Bereich des Kindergartens Bildung Einzug hält, dass Begriffe der Schule wie Leistungen, Kompetenzen, Bildungsziele, Didaktik u.v.m. eingeführt werden und ein Bildungsplan für den Kindergarten erstellt wird, ähnlich einem Curriculum (Lehrplan) der Schule? Ist der Bildungsauftrag, der nun dem Kindergarten aufgetragen wird, wirklich nichts anderes als eine Verschulung? Dieser Frage soll anhand der bildungstheoretischen Analyse der Annäherung des Kindergartens an die Schule auf den Grund gegangen werden.

Hierzu soll angemerkt werden, dass die Bildung im Kindergarten nicht ohne weiteres der Schulpädagogik zugeordnet werden kann. Die Schulpädagogik beschäftigt sich zwar primär mit

institutioneller Vermittlung von Bildung, aber die Zuordnung eines Bildungsauftrages im Kindergarten entstand erst im 21. Jdt., also in jüngster Zeit. Der Kindergarten zählt, historisch bedingt durch den Auftrag des Betreuens und der Erziehung, hingegen immer noch zum Bereich der Sozialpädagogik oder auch der Sonder- und Heilpädagogik. So mag es nicht verwundern, dass es bisher verabsäumt wurde, sich auch innerhalb der Schulpädagogik mit der Thematik der Bildung im Kindergarten zu beschäftigen. Obwohl Themen wie die Didaktik des Kindergartens oder auch Bildungsqualität im Kindergarten die Verbindung zur Schulpädagogik vermuten lassen würden, ist dies ein Fehlschluss, denn die Entwicklung dieser Konzepte beruht auf der Erfahrung von Kindergartenpädagoginnen¹ oder auch der des Charlotte Bühler-Instituts als Frühpädagogische Forschungseinrichtung, jedoch nicht auf Grundlagen der Schulpädagogik. Thema der Schulpädagogik war lediglich der Übergang vom Kindergarten in die Schule, wie etwa: wann das Kind schulfähig ist, wie es den Übergang in die Schule positiv bewältigt, welche Veränderungen der Struktur der Umgebung, des sozialen Gefüges etc. zu erwarten sind, wie in der Schule auf diese Umstände zu reagieren sei, die sensible Übergangsphase, u.v.m. Betont wird dabei, dass es wichtig sei, dass der Kindergarten seiner Aufgabe als Vorbereitung auf die Schule nachgeht, aber auch die Schule auf den Kindergarten einzugehen hat, indem sie dem Schulkind den Übergang erleichtert. Es ist daher eine Bildungspartnerschaft zwischen Kindergarten und Schule auch aus Sicht der Schulpädagogik anzustreben.

Politische erste Schritte dazu wurden gemacht, indem der Kindergarten - ebenfalls wie die Schule - zur Bildungsinstitution erklärt worden ist. Trotzdem der Kindergarten Teil der Bildung sein soll, hat es die Schulpädagogik aber bis jetzt verabsäumt, den Kindergarten als Teilbereich zu akzeptieren. Doch anhand der Entwicklungen, die die Frühpädagogik immer mehr in den Mittelpunkt der Interessen der Pädagogen stellt, wird deutlich, dass auch die Schulpädagogen nun Stellung zur Bildung im Kindergarten zu nehmen haben. Denn der Kindergarten als Bildungsinstitution gewinnt immer mehr an Bedeutung, nicht erst seit dem Versagen Österreichs bei der PISA Studie, deren Analyse Fehler im österreichischen Bildungssystem und besonders im frühpädagogischen Bereich manifestiert. Auch durch das Versprechen der EU-Mitgliedsstaaten, das Lebenslange/Lebensbegleitende Lernen zu ermöglichen, gewinnt die Frühpädagogik an Interesse und damit der Kindergarten als Bildungsinstitution.

¹ Bezeichnungen wie Kindergartenpädagogin, Erzieherin etc. werden in der hier vorliegenden Arbeit aus Gründen der besseren Lesbarkeit in der weiblichen Form gebraucht, gelten aber für beiderlei Geschlecht, da die Erziehung und Bildung in der frühen Kindheit historisch bedingt vorwiegend eine weibliche Domäne darstellt (siehe dazu Kapitel 1) wurde auf die männliche Form verzichtet.

Ein erster Versuch einer Stellungnahme zum Kindergarten soll anhand einer bildungstheoretischen Analyse des Kindergartens als Bildungsinstitution erfolgen, indem die vermutete Annäherung des Kindergartens an die Schule, die vorerst nur auf Grundlage des gemeinsamen Bildungsauftrag angenommen werden kann, auf ihren Bildungsgedanken hin reflektiert wird, und damit Parallelen und Grenzen zwischen der Schule und dem Kindergarten aufgezeigt werden.

0.1 Vorgehen und Gliederung der Arbeit

Um die Annäherung des Kindergartens an die Schule durch die Zuschreibung eines Bildungsauftrages bildungstheoretisch zu analysieren, wird anfangs zu klären sein, was überhaupt unter Bildung verstanden wird, wie sich das Bildungsverständnis von der Erziehung abgrenzt und was Bildung in der Schule definiert (siehe hierzu 0.2). Die Definition des Bildungsbegriffs dient als Grundlage dafür, überhaupt über Bildung sprechen zu können, den Gegenstand Bildung zu bestimmen. Doch um den Gegenstand der Forschung bestimmen zu können, muss Bildung auch abgegrenzt werden. So wird Bildung im Rahmen des Kindergartens mit dem Erziehungsauftrag fälschlicherweise, wie die Abgrenzung zur Erziehung zeigen wird, gleichgesetzt. Aber auch der Begriff der Schule wird zu definieren sein, um darzustellen, inwiefern der Bildungsauftrag in der Schule auszusehen hat, um abschließend Schlussfolgerungen über Parallelen und Unterschiede zur Bildung im Kindergarten ziehen zu können. Die Definition des Kindergartens, als weiterer Gegenstand der Forschung erfolgt im Laufe der Arbeit, da sich das Verständnis des Auftrages des Kindergartens den Gegebenheiten (historischen und gesellschaftlichen) anpasst und so in seinem Kontext erhalten werden kann. Dennoch muss hier angemerkt werden, dass eine Eingrenzung bezüglich des Kindergartens getroffen werden musste.

Wenn hier allgemein vom Kindergarten die Rede ist, so ist der Österreichische Städtische Kindergarten gemeint. Dieser wird auf Grundlage eines einheitlichen pädagogischen Konzepts, das durch den Bildungsplan für Wiener Kindergärten (als Vorreiterrolle für Österreich) publiziert wurde und der Kontrolle durch den Magistrat unterliegt, ausgewählt, aber auch da dessen Grundlage in den österreichischen Gesetzestexten festgelegt sind und letztlich auch, weil dieses durch aktuelle Forschungen über die Entwicklung der 3-6jährigen Ergänzung findet. Damit ist dieses pädagogische Konzept, im Unterschied zu den uneinheitlichen Konzepten anderer außerhäuslicher Betreuungseinrichtungen (Tagesmutter Spielgruppen, Montessori-Kindergärten, Waldorf-Kindergärten, Waldkindergarten u.v.m.) als Grundlage für ein allgemeines Verständnis von Bildung im Kindergarten, das in der österreichischen Gesellschaft (vertreten durch den Staat) herrscht, dienlich.

Nachdem der Forschungsgegenstand anhand der Begriffsdefinitionen aufgezeigt wird, wird zu klären sein wie sich der Forschungsfrage: Ist Bildung im Kindergarten gleichzusetzen mit einer Annäherung an die Schule und wenn ja, ist dann der Bildungsauftrag auch gleichbedeutend mit einer Verschulung des Kindergartens? zu nähern ist. Hierzu wird der Frage nachgegangen, wie es zur Entwicklung des Kindergartens als Bildungsinstitution kam und welches Verständnis vom Kindergarten dem aktuellen Konzept des Kindergartens als Bildungsinstitution zugrunde liegt. Dabei ist zu beachten, dass durch das Nationalsozialistische Regime (1938-1945) ein Bruch in der Entwicklung des Kindergartens stattgefunden hat. Da nach 1945 jedoch auf die Grundgedanken des Kindergartens zurückgegriffen wurde, erscheint es als sinnvoll, sich mit den historischen Anfängen des Kindergartens zu beschäftigen, um dann in Folge die Entwicklung des Kindergartens zur Bildungsinstitution aufzuzeigen.

So wird im **ersten Kapitel** die Entwicklung des Kindergartens bis 1945 als Entwicklung der Kleinkinderbewahranstalt, dem Volkskindergarten, dem Kindergarten nach Fröbel, der Vergleich zum Konzept Montessoris und der Bruch durch das Regime des Nationalsozialismus aufgezeigt. Um im Anschluss daran den Kindergarten nach dem Bruch bis zur Entwicklung eines neuen Konzepts, das die Wege für einen Bildungsauftrag bahnte, zu beschreiben. Zuvor soll jedoch das Kind in den Blickpunkt gestellt werden, indem die Entwicklung des kleinen Erwachsenen bis hin zur eigenständigen Persönlichkeit zusammengerafft dargestellt wird. Denn nur anhand eines neuen Blicks auf das Kind wird es möglich, ein neues Konzept zu etablieren - den Situationsorientierten Ansatz. Im **Kapitel zwei** wird der Blickwechsel auf das Kind erneut aufgegriffen und damit der Bedarf eines Konzeptes aufgezeigt, das zwischen dem Kind als kognitives und dem Kind als soziales Wesen vermittelt. Dieses Konzept als Situationsorientierter Ansatz wirkt sich entscheidend auf das Kindergartenwesen aus. Die Ausbildung der Kindergärtnerin und der neue Auftrag für den Kindergarten nehmen Bezug auf das neue pädagogische Konzept, weshalb Grundlagen wie das dadurch vermittelte Menschenbild erläutert werden.

Damit wurden die Grundsteine für einen Bildungsauftrag an den Kindergarten noch nicht zur Gänze gelegt, weshalb im **Kapitel drei** der Frage nachgegangen werden soll: Welche gesellschaftlichen, bildungspolitischen und ökonomischen Grundlagen waren ausschlaggebend für eine Annäherung des Kindergartens an die Schule, und wie könnten diese, basierend auf dem heutigen wissenschaftlichen Stand über Entwicklung und Bildung, aussehen? Dazu wird die Ausgangslage für die Notwendigkeit einer Annäherung aufgezeigt, um dann auf wissenschaftlichen Grundlagen die Möglichkeit einer Annäherung zu überprüfen. Hierzu wird die

Entwicklungspsychologie herangezogen, die klären soll, ob eine Verfrühung des schulischen Lernens möglich ist, indem die Sechsjährigen mit ihrer Entwicklungsdifferenz zum Kindergartenkind (3-6 Jahre) herausgestellt werden. Aber es wird auch zu klären sein, ob anhand der Ausbildung zur Kindergartenpädagogin und Volksschullehrerin eine Annäherung zu befürworten wäre. Und schließlich auch, wie diese Annäherung auszusehen hat und was zu beachten sei. Grundlegend soll hier der Versuch des Herabsenkens des Schuleintrittalters auf fünf Jahre sein (der Kindergarten-Vorklassen-Versuch) und der notwendige Beginn einer Frühpädagogik aufgezeigt werden.

Im **Kapitel 4** wird geklärt, was unter Bildung im Kindergarten verstanden werden kann, indem der Fachdiskurs über den Kindergarten als Bildungsinstitution analysiert wird. Denn die Annahme ist, dass der Bildungsgedanke im Kindergarten besonders durch die Kindergartenpädagoginnen geprägt wird und deren Einstellungen maßgeblich durch den Fachdiskurs beeinflusst werden. Hierzu wird geklärt, welches Bild der Kindergartenpädagogin durch Fachliteratur vermittelt wird. Als Fachliteratur für Österreich soll deshalb die Zeitschrift „Unsere Kinder“ seit 1996 (der Kindergarten erhält den Bildungsauftrag) analysiert werden. Aber auch der Fachdiskurs in der Politik Österreichs soll anhand von Stenografischen Parlamentsprotokollen in die Analyse Eingang finden. Um auch den Einfluss des deutschsprachigen Nachbarn und damit weiterer deutschsprachiger Literatur, die den Kindergartenpädagoginnen zugänglich ist, mit einzubeziehen und damit ein Gesamtbild des Fachdiskurses zu erlangen, soll anhand von Texten und Interviews mit und von W. E. Fthenakis, „dem“ Experten für Frühpädagogik und Bildung in früher Kindheit, die Analyse Ergänzung finden. Zu analysieren sind daher das Bild vom Kind, die Stellung des Kindergartens und die Rolle der Kindergartenpädagogin, die durch entsprechende Literatur und Medien dem Fachpersonal des Kindergartens vermittelt werden und Aufschluss über ein Bildungsverständnis im Kindergarten bringen. Damit wäre die individuelle Interpretation durch die Kindergartenpädagogin betreffend des Verständnisses von Bildung im Kindergarten aufgezeigt, und es fehlt daher noch die rechtliche Perspektive, die festgeschriebenen Statuten, wie sich Bildung im Kindergarten zu vollziehen hat.

So wird in **Kapitel 5** der Bildungsplan für Wiener Kindergärten (als Vorreiterrolle für einen österreichischen Bildungsplan) dahingehend analysiert, welches Bildungsverständnis, Bild vom Kind, welche Rolle des Kindergartens, Rolle der Kindergartenpädagogin, Bildungsziele und Methoden, Lernformen der Bildung im Kindergarten als implizites Verständnis zugrunde liegen und wie daher Bildung im Kindergarten verstanden werden kann. Anschließend sollen

Leistungen ermittelt werden, die gesetzlich durch den Bildungsplan für Wiener Kindergärten festgeschrieben sind und die Kinder erbringen müssen. Ob sie dazu überhaupt in der Lage sind, soll die Entwicklungspsychologie der 3-6jährigen klären; damit wird der Bildungsplan einer kritischen Würdigung unterzogen. Abschließend soll an Stelle einer Zusammenfassung und als Übergang zum Resümee eine Interpretation folgen, in der der Frage nachgegangen wird, ob der Bildungsauftrag des Kindergartens gleichbedeutend ist mit einer Verschulung des Kindergartens. Als Abschluss der Arbeit sollen alle Erkenntnisse der Analyse gesammelt werden und zu einem Resümee einer bildungstheoretischen Analyse des Kindergartens bezüglich der vermuteten Annäherung an die Schule, basierend auf dem gemeinsamen Bildungsauftrag, führen.

0.2 Begriffsdefinition

Wie eingangs schon erörtert wurde, soll anhand der Begriffsdefinition der Gegenstand der Forschungsarbeit bestimmt werden. So wird zu klären sein, was unter Bildung verstanden wird, wie Bildung sich von Erziehung abgrenzt und was unter Bildung in der Schule verstanden wird. Denn auf dem Weg zur Definition von Bildung im Kindergarten ist es entscheidend festzuhalten inwieweit Erziehung sich von Bildung differenziert, wenn doch umgangssprachlich kaum zwischen Erziehung und Bildung im Bereich des Kindergartens unterschieden wird. Zu differenzieren ist jedoch notwendig, da nur so explizit auf Bildung im Kindergarten eingegangen werden und eine bildungstheoretische Analyse stattfinden kann. Auch ist die Differenz zwischen dem Bildungsverständnis im Kindergarten und dem in der Schule entscheidend für eine Analyse der Angleichung des Kindergartens an die Schule, beruhend auf einen vom Staat erteilten Bildungsauftrag und der Frage, ob der Bildungsauftrag im Kindergarten damit gleichbedeutend mit einer frühzeitigen Verschulung ist. Denn nur so können Differenzen aber auch Parallelen beider Verständnisse von Bildung erhoben werden.

0.2.1 Bildung

Bildung zu definieren scheint nicht sonderlich problematisch zu sein, nachdem jeder Mensch umgangssprachlich eine Vorstellung von Bildung in sich trägt, und meist Bildung mit der Bildung, die jeder Bürger in der Schule erfahren hat, assoziiert wird. Doch Bildung wissenschaftlich zu definieren vermag mehr als nur Erinnerungen an die Schulzeit wiederzugeben. Denn der Bildungsbegriff ist kein einheitlicher Begriff, auch wenn es umgangssprachlich so den Anschein erweckt, sondern er ist eingebettet in einen historischen, gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Kontext und kann daher auch nur in diesem definiert werden. So wird allgemein der Bildungsbegriff laut Wörterbuch als Wissen, Belesenheit,

Erziehung, Allgemeinbildung und Herzensbildung definiert (vgl. Wahrig-Burfeind (2002), S.213). Doch was bedeutet das nun für die Definition des Forschungsgegenstandes? Es genügt nicht, Bildung im heutigen Kontext zu beschreiben, wenn eine solche Beschreibung überhaupt angesichts der mannigfaltigen Positionen gelingen würde, sondern es verlangt nach einem historischen Abriss der für die Pädagogik wichtigsten Bildungstheorien, um den Gegenstand Bildung im heutigen Kontext annähernd erfassen zu können. Dieser historische Abriss kann nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erheben, dies würde den Rahmen der Diplomarbeit bei weitem sprengen, er soll hingegen den Versuch darstellen, die Wurzeln des heutigen Verständnisses von Bildung aufzuzeigen und letztendlich auch, welche unterschiedlichen Auffassungen von Bildung daher vorherrschen und wie leichtfertig der Bildungsbegriff heutzutage aufgrund dessen eingesetzt wird. Da die bildungstheoretische Analyse der Forschungsarbeit ihren Anfang bei den Ursprüngen des Kindergartens nimmt, soll der historische Abriss auch nur bis zum 19. Jdt. verfolgt werden, da ohnehin die Frage der Bildung Thema dieser Forschung ist und historisch für den Bereich des Kindergartens aufgearbeitet wird.

Die Grundlage, überhaupt über Bildung nachzudenken, liefert die altgriechische Tradition, denn erst als dem Menschen nebst einer ersten Natur (der von der Natur aus gegebenen) auch eine zweite Natur (gesellschaftliche Natur) zugesprochen wurde (vgl. Benner, Oelkers (2004), S.174), stellte sich überhaupt erst die Frage, wodurch sich diese ausbildet. So nimmt Demokrit an, der Mensch hält sinnlich aufgenommene Dinge in Form von Zeichen fest und begründet damit das erste Verständnis von Bildung als eines von Lernen (vgl. ebd., S.175). Lernen wird dabei als Aufnahme von Erfahrungen durch die uns gegebenen Sinne verstanden, die dann dem lernenden Wesen des Menschen entsprechend in unserer Seele festgeschrieben und geordnet werden. Dabei erfolgt das Lernen nur in Form von Vermutungen und Mutmaßungen (vgl. ebd.), denn die menschlichen Sinne sind nicht objektiv, sondern durch Emotionen etc. manipulierbar. Der Mensch kann sich daher dem eigentlichen/definitiven Wissen nur annähern, es jedoch nie erreichen. Was dabei Bildung ausmacht, ist um das Faktum des Nicht-Wissens Bescheid zu wissen und sich dessen bewusst zu sein, nur so ist laut Sokrates Bildung möglich. Damit wird Bildung als Lernen, als ein Vorgang definiert, der ein „aktives Selbsthervorholen der Erkenntnisse durch den Lernenden“ (ebd.) voraussetzt, denn Lernen ist nicht gleichzusetzen mit Belehren, sondern entspricht einem Verständnis über das Nicht-Wissen-Können und kann damit niemandem abgenommen werden. So wird Bildung immer auch im Kontext von sich-bilden gesehen, was das Moment von Selbstständigkeit inkludiert (vgl. Vollmer (2008), S.89). Die Sinne sind dabei dem Menschen als erstes Hilfsmittel gegeben, mit ihnen erschließt er sich die Welt und versucht ein Bild von sich und der Welt zu erlangen. Bei den Sophisten wird, um diese zu

erkennen, die Vernunft ins Spiel gebracht, sie soll es ermöglichen, sich selbst in Differenz zu der Wahrnehmung durch die Sinnesorgane zu setzen (vgl. Benner, Oelkers (2004), S.178), damit ein Ich erst auszubilden. Bildung als Vernunftgebrauch ist in Folge von der Reifung der Denkfähigkeit abhängig, denn nur indem der Mensch sich in Differenz zu der Welt denken kann, wird es möglich, die Fähigkeit der Vernunft einzusetzen; der Mensch erkennt dabei, dass er auf die Welt einwirken und dabei auf sich selbst und auch auf seine Mitmenschen Einfluss nehmen kann. Ob die Vernunft dabei zu Gunsten der Allgemeinheit oder aber dem Eigenwohl eingesetzt wird, ist dabei noch ungeklärt. Wichtig ist nur, dass der Mensch erkennt, es herrscht zwischen ihm und der Welt ein Wechselverhältnis. Damit wird auch Bildung als Vernunftgebrauch, als Erfahrungslernen über die Wechselverhältnisse von Mensch und (Um-)Welt definiert.

Dass der Bildungsbegriff in einen gesellschaftlichen Kontext eingebettet ist, wird in der Spätantike und dem christlichen Mittelalter deutlich, hier gilt Christus als die einzige Wahrheit und Weisheit (vgl. ebd., S.179) und lässt damit keinen Platz für einen Anschluss an ein Bildungsverständnis, das sich durch die wechselseitige Wirkung von Mensch und Umwelt auszeichnet. Bildung ist demnach nur mehr Nachahmung von göttlicher Ordnung und Lernen, die Spannung zwischen Bekanntem und Unbekanntem (vgl. Benner, Oelkers (2004), S.180). In der Renaissance und Reformation kommt nebst der Verbindung von Bildung mit Frömmigkeit ein weiterer Aspekt hinzu, denn um nach der Schrift leben zu können muss diese auch durch Lesen, Schreiben und Verstehen erschlossen werden. Die Lernfähigkeit des Menschen, die als Voraussetzung für Bildung angenommen wird, wird dabei als eine von Gott gegebene angesehen. Lernfähigkeit wird dabei als Fähigkeit angesehen, sich jede Fähigkeit, die individuell von Nöten ist, aneignen zu können.

Die Brücke zwischen weltlicher und göttlicher Lehre wird in der Zeit des Späthumanismus versucht zu schlagen, indem Lehrpläne beiden Lehren gerecht werden sollen. Der Anspruch Comenius', „allen alles ganz zu lehren“, dient dabei einem weiteren Zweck, nämlich Bildung als Mittel zur Veränderung der Gesellschaft und damit der Welt einzusetzen (vgl. ebd., S.183). Comenius sieht dabei Bildung als Mittel an, um Stände und Schichten verträglich miteinander auskommen zu lassen. Bildung erhält damit erstmals die Aufgabe, nicht nur das Menschsein zu begründen, den Menschen im Unterschied zum Tier als unbegrenzt lernfähiges Wesen zu definieren, sondern auch die Welt aktiv zu verändern, gesellschaftliche Missstände aufzuheben. Bacon hingegen versucht die Naturgesetze zu erforschen, um diese zum Wohle der Menschheit nutzen zu lernen. Seit Bacon wird Bildung im Zusammenhang neuzeitlicher Wissenschaft gesehen. Eine Verbindung beider (Comenius und Bacon) erfolgt, indem Kritik an nur sprachlich-

literarisch verstandener Bildung zu Gunsten einer realistisch-berufsorientierten Bildung in schulischen Bildungsprozessen geäußert wird (siehe dazu 0.2.3).

In der Aufklärung soll der Mensch als beliebig durch Anerkennung und Lob formbares Wesen zu wohlherzogenen und brauchbaren Menschen „gebildet“ werden. Wobei Bildung als Formung zu Wohlerzogenheit, Sittlichkeit und Moralität verstanden wird und den Aspekt des Selbstbildens hinten anstellt. Bildung wird dabei als „Allmacht der Erziehung“ verstanden, der Mensch als weißes Papier angesehen, das es beliebig zu beschreiben gilt. Erst durch Rousseau wird die Aktivität des Lernenden erneut angesprochen, indem er die humane Selbstbestimmung als Befähigung zum reflektierten Umgang mit Wissen definiert. Um Bildung in Gang zu setzen gilt es, diese Selbsttätigkeit des Lernenden zu stimulieren. So werden durch die Erwerbungsbegehrde nützliche Fertigkeiten erworben, die die Stellung im Jenseits zu sichern vermögen. Kant hingegen versteht Bildung vielmehr als Selbstanalyse der Vernunft, was wir wissen können, tun sollen und hoffen dürfen, als hypothetisch angeleitetes Experimentieren mit Bildung. (Vgl. Benner, Oelkers (2004), S.189-192)

Bildsamkeit wird in Folge als Merkmal des Menschen festgelegt und damit die Menschheitsgeschichte, als Geschichte zur Bildung, eine die durch Aneignung von Geschichte, Sprache und von Kultur Neues hervorbringt (Herbart). Humboldt geht noch einen Schritt weiter indem er die Wechselwirkung von Mensch und Welt beschreibt und Bildung als die Verknüpfung des Ichs mit der Welt definiert (vgl. Benner, Oelkers (2004), S.195). Nur indem die Kräfte des Ichs an der Welt erprobt werden, entwickeln sich diese bis zur Vervollkommnung weiter. Doch auch die Welt verändert sich bei diesem Prozess und so herrscht ein Wechselverhältnis zwischen Welt und Ich, und es erfolgt wechselseitig Transformation von Erfahrungen. Als Voraussetzung von Bildung steht dabei die Selbsttätigkeit des Ichs. Nur der Mensch selbst ist in der Lage sich zu bilden, sich an der Welt zu erproben, niemand kann Bildung lehren, lediglich die Voraussetzungen für Bildung können geschaffen werden. Dabei ist besonders anzumerken, dass Bildung nicht nur äußeren Zwecken genügt, sondern seit Humboldt zum Selbstzweck wird. Das bedeutet, Bildung zu erlangen ist Zweck an sich und bedarf nicht noch des äußeren Strebens nach Erfolg.

Hier soll nun anhand des historischen Abrisses bis zum 19. Jdt. eine erste Umschreibung von Bildung erfolgen, als der Prozess, der auf Selbstaktivität des Lernenden setzt mit dem Ziel, die Welt zum positiven zu verändern, indem der Mensch zu einem reflektierenden Bewusstsein befähigt wird.

Doch wie befähigt man den Menschen zu einem reflektierenden Bewusstsein, wenn nicht durch Erziehung? Wie kann Bildung daher abgegrenzt werden von Erziehung, wenn doch die zweite Natur des Menschen die gesellschaftliche Natur ist, damit von Erziehung geprägt und Bildung als der Vorgang verstanden wird, von der ersten zur zweiten Natur zu gelangen?

0.2.2 Bildung in Abgrenzung zur Erziehung

Ebenso wie der Begriff der Bildung zählt der Erziehungsbegriff zu den Kernthemen der Pädagogik, so scheint umgangssprachlich kaum ein Unterschied zwischen beiden zu bestehen. Dennoch ist Bildung nicht gleichzusetzen mit Erziehung. Der Begriff „Erziehung“ stammt vom althochdeutschen *irziohan* und bezeichnet, beeinflusst vom lateinischen *educare*, die bewusste und zielgerichtete „Beeinflussung“ (Vollmer (2008), S. 98) auf Dauer, innerhalb eines hierarchischen Gefälles (vom Lehrer zum Schüler). Im Unterschied zur Bildung setzt Erziehung ein hierarchisches Gefälle voraus, während Bildung vielmehr auf der Aktivität des Lernenden beruht. Bildung wird auch nicht als endlicher Prozess verstanden, der mit der Mündigkeit/Autonomie des Zöglings endet, sondern bedarf ständiger Weiterentwicklung, unabhängig davon, ob Bildung mit Anpassung an die Gesellschaft oder als Persönlichkeitserfahrung verstanden wird. Eingebettet in moralischem Kontext setzt Erziehung, laut Definition der griechischen und römischen Antike, auf die Weitergabe von Wissen und Verhalten sowie Funktionszuweisungen zwischen Erwachsenen und Kindern (vgl. Benner, Oelkers (2004), S.304), damit ist Erziehung im Gegensatz zur Bildung mit dem Erhalt des Erwachsenenstatus beendet. Doch wird die Geschichte der Erziehung betrachtet, so stellen sich weitere Unterschiede heraus, aber auch Parallelen zu einem Bildungsverständnis. Deshalb folgt nun ein historischer Abriss des Erziehungsbegriffes, der zeigen soll, dass ebenso wie der Bildungsbegriff, der der Erziehung eingebettet ist, in einem historischen Kontext und auch nur innerhalb dessen dargestellt werden kann. Dies wird ebenfalls deutlich, wenn der Gegenstand der Erziehung bestimmt wird, der Mensch. Denn nur dem Menschen wird Erziehung, ebenso wie Bildung, zugesprochen, ein Tier wird dressiert, nicht aber erzogen. Das Menschenbild in seiner historischen Definition ist daher maßgeblich für den Begriff der Erziehung. Ebenso wie Bildung die Geschichte der Menschheit nachzeichnet, so ist auch der Erziehungsbegriff nicht unabhängig von der Geschichte der Menschheit zu definieren, damit in seinem historischen Verständnis vom Menschen zu betrachten. Der folgende historische Abriss der Geschichte der Erziehung reicht ebenfalls wie der der Bildung bis zu den Anfängen des 19. Jdt., eben aus den beim historischen Bildungsabriss genannten Gründen (siehe dazu 0.2.1) und erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Vielmehr sollen Parallelen und Differenzen zur Bildungsgeschichte aufgezeigt

werden und den Gegenstand Bildung von dem Begriff der Erziehung abgrenzen. Es wird dabei vorwiegend auf die Erziehung in der frühen Kindheit das Augenmerk gelegt und von der in der Schule abgesehen, da diese in einer separaten Erläuterung in den Blick genommen wird (siehe dazu 0.2.3).

Die Erziehung in der griechischen und römischen Antike war pragmatisch ausgerichtet und erfolgte im familiären Umfeld. Meist Frauen trugen Sorge für die jüngeren Kinder, doch Erziehung als solche wurde nicht reflektiert. Erziehung war vielmehr die Weitergabe von Kulturgut und Verhaltensnormen sowie zeremoniellen Abläufen, geschah daher beiläufig zum alltäglichen Leben und diente vorrangig der Funktionszuschreibung zwischen Erwachsenen und Kindern. Erst die Sophisten gelten als öffentliche Erzieher, auch sie waren bedacht auf den Lebensnutzen von Erziehung, den sie in der Klugheit der eigenen Angelegenheiten sahen, es war Erziehung nach Nachfrage und sollte gegen Bezahlung die Menschen zum Teilhaben im öffentlichen Leben mittels Rhetorik befähigen. Demokrit hingegen setzte Erziehung mit der zweiten Natur des Menschen gleich und vertrat damit die erste eigentliche Erziehungslehre. Denn Erziehung wandelt den Menschen, schafft eine zweite Natur. Nur durch diese Disziplinierung der ersten Natur wird ein wohlgeordneter Lebenswandel gewährleistet, dies bedarf allerdings Erziehung durch Lehrer, professionellen Umgang, denn Lehrer unterrichten nicht nur, sie disziplinieren auch (das Denken). Kritik an dieser Asymmetrie zwischen Lehrer und Schüler äußerte Sokrates. Er war der Auffassung, dass der Gegenstand der Sophisten, die Tugend, nicht lehrbar sei und setzte daher auf das sokratische Gespräch (Fragenstellen ohne letztendlicher Wahrheitsfindung), indem er eigenes Denken durch mæutische Hilfe anregte. Er sah Erziehung als Prozess an, Menschen zum eigenständigen Denken zu befähigen, durch Hilfe zu eigenen Lösungen zu gelangen und setzte dabei auf Rationalität, sah allerdings die Erziehungsziele nicht als lehrbar an. (Vgl. Benner, Oelkers (2004), S.304-306).

Die Erziehung Platons hingegen zielte auf Weisheit, Tapferkeit, Besonnenheit und Gerechtigkeit und war eine politische, in der der Mensch zum Bürger des Staates erzogen werden sollte und das Kind Eigentum des Staates war (vgl. ebd., S.306). Erziehung oblag damit dem Staat. Bis zum sechsten Lebensjahr sollte die körperliche Entwicklung durch Spiel erfolgen, danach die Erziehung mittels Literatur im Unterricht. Hier wurde die Erziehung im frühen Kindesalter mit Bewahren und Pflegen gleichgesetzt, erst danach sollte die eigentliche Erziehung, die gekoppelt war mit Lernen und Unterricht, einsetzen. Das Konzept der Askese (Disziplinierung von natürlichen Begierden) sollte durch Moral erfüllt werden (vgl. ebd., S.312). Moral dient dabei als Maß dafür Begierde gegen gesellschaftlichen Nutzen abzuwiegen und zum Wohle des Staates zu

handeln. Dies wird bei Kant erneut aufgegriffen: „Handle so, daß(!) die Maxime deines Willens jederzeit zu gleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne“ (Kant (1788), S.54 (§7)). Um die Lenkung der Leidenschaften durch Vernunft zu erlernen, sollte Moral habitualisiert, zur Gewohnheit werden und in Fleisch und Blut übergehen; dies war Ziel der Erziehung.

Das Moment der Moral wurde in der christlichen Antike und dem christlichen Mittelalter durch das der wahren Frömmigkeit ersetzt. Erzieher war Christus und Erziehung diente lediglich der Empfängnis des Glaubens, als Demut vor Gott (vgl. Benner, Oelkers (2004), S.314). Erziehung erfolgte durch Gehorsam, Demut und Schweigen und zielte auf Verhaltenskontrolle des Menschen nach christlichen Regeln, schriftlich festgehalten im Katechismus, ebenso das Leben Jesus', dass gemäß der Bibel, Vorbildfunktion hatte. Der freie Wille wurde dem Menschen aberkannt, nur Gott alleine konnte Erlösung im Jenseits erteilen und auch nur dann, wenn der Mensch seinem Verhalten auf Erden nach würdig war, er in Demut Gott alleine folgte. Erst mit Hugo von Sankt Viktor konnte der Mensch die Ähnlichkeit zu Gott, verloren durch den Sündenfall, mittels Erziehung wiedererlangen (vgl. ebd., S.317), denn der freie Wille war Gottes Geschenk ebenso wie die Vernunft, die es nun erneut zu gebrauchen galt. So veränderte sich in Folge auch die Stellung des Kindes. Eingebettet in die Zeremonien des Christentums erhielt das Kind durch die Taufe einen besonderen Status, auch galten die Christen als Kinder Gottes. Dieser Kindheitsstatus war jedoch durch die Erreichung des Ziels der Erziehung, die Ablösung von der Mutter durch Autonomieerlangung, begrenzt und damit endlich.

Mit der Renaissance und Reformation wurde der Erziehungsbegriff der Antike erneut aufgegriffen und vor allem die Tugenden und Moral traten erneut in den Blickpunkt, aber auch ein neues Moment kam hinzu, das des Wachstums. So wurde auf maßvolle Erziehung und Rücksicht auf das Wachstum des Kindes durch Vorbildwirkung der Eltern gesetzt (vgl. Benner, Oelkers (2004), S.323). Ebenso wurde auf die Erziehung durch Texte und nicht durch Bilder gesetzt, die Texte sollten verstanden und Erziehung im Sinne des Glaubens rationalisiert werden (vgl. ebd., S.326). Der Mensch sollte dabei die göttliche Ordnung mittels seines Verstandes und der Vernunft erkennen. Auch das Bild vom Kind änderte sich, Kinder galten als im Herzen rein und gut, Erziehung sollte daher indirekt erfolgen und behutsam, es galt, die Unschuld des Kindes durch Verständnis für das Kindsein zu bewahren (vgl. Benner, Oelkers (2004), S.331). Die Elternschaft sollte nunmehr die Vorherrschaft der Väter (des Staates) ablösen und der Natur des Kindes folgen, denn nach Rousseau folgte die Vernunft nach der Natur des Kindes. Hier findet nun die Ablösung der Erziehung vom Haus statt, zugunsten einer Anbindung an die Gesellschaft. Das Kind soll seinen natürlichen Bedürfnissen folgen, allerdings im Rahmen

wohldefinierter Freiheiten. Erziehung vollzieht sich dabei innerhalb eines Schonraumes, wo Erziehung durch Wiederholung und gezielten Einwirkungen zu einem planmäßigen Aufbau von Gewohnheiten, Denken und Verhalten führen soll (vgl. ebd., S.355). Moralische Erziehung wird dabei immer in Zusammenhang mit Wachstum und Entwicklung gesetzt, so löst sich der Begriff Kindheit von der Anbindung an die Lebensalter (Kind-Jugend-Erwachsener) zugunsten eines eigenen Adressaten von Erziehung, dem Kind, ab. Damit wird Erziehung ab dem 19.Jdt nur mehr auf das Kind zentriert (vgl. ebd., S.336), das durch zwei Arten von Erziehung erzogen werden kann. Unterschieden werden die Intentionale (Maßnahmen, die bewusst und zielgerichtet erfolgen) von der Funktionalen (Erziehung die unbewusst erfolgt, ohne Absicht geleitet ist) Erziehung.

Damit wird Erziehung Ende des 18.Jdts auf das Kind begrenzt, und dies mag wohl der gravierendste Unterschied zur Bildung sein, denn Erziehung als Erziehung vom Kind ist nicht gleichzusetzen mit der Bildung, die über alle Lebensalter hinweg erfolgt. So umfasst Bildung alle Lebensalter, von der Wiege bis zur Bahre, hingegen Erziehung nur den Lebensabschnitt der Kindheit. Da Kindheit nicht nur familiäre Erziehung sondern auch institutionelle Erziehung, durch die Schule, miteinschließt, folgt nun der Bildungsauftrag der Schule. Dieser dient nicht nur der Ergänzung des Erziehungsbegriffs, sondern auch der Abgrenzung der Bildung im Kindergarten von der Bildung in der Schule.

0.2.3 Der Bildungsauftrag der Schule

Da der Bildungsauftrag der Schule des 21.Jdts. Teil der Forschungsarbeit ist (siehe dazu 3.2.2), ebenso im historischen Teil der Arbeit Bezug auf die Schule genommen wird, soll hier nun der Bildungsbegriff der Schule bis zum Beginn des 19.Jdts. erörtert werden. Da Begriffe wie Erziehung und Bildung nicht ohne historischen Kontext behandelt werden können, wie in den Kapiteln 0.2.1 und 0.2.2 aufgezeigt wurde, ist auch der Bildungsauftrag der Schule, der beide inkludiert, nicht ohne historischen Abriss aufzuzeigen, daher wird nun im Folgenden die Schulentwicklung nachgezeichnet und der Bildungsauftrag herausgearbeitet.

Der Beginn des Schulunterrichts kann in der Antike manifestiert werden. So galten im 5. Jdt. vor Christus Lesen, Schreiben, Rechnen, geographisches, geschichtliches und naturkundliches Grundwissen aber auch sozial erwünschte Verhaltensweisen (z.B. die Anerkennung der Allmacht der Götter) als Vorbereitung auf das öffentliche Leben. Denn durch Losentscheid konnte jeder freie Bürger ein öffentliches Amt erlangen, somit war ab dem siebenten Lebensjahr die Elementarbildung Pflicht (vgl. Benner, Oelkers (2004), S.836). Die Verschulung der Erziehung

war die Folge des Bedarfs an Bürgern mit politischem Handlungswissen; so lehrten die Sophisten die bürgerlichen Tugenden mittels Unterricht in Rhetorik und wissenschaftlichen Kenntnissen gegen Bezahlung. Bis ins 16. Jdt. galten die „artes liberales“ des Isokrates, der als erster Schulbildner bezeichnet werden kann (vgl. ebd., S.309). Dem gegenüber stand Sokrates, der die Tugenden nicht als lehrbar ansah und vielmehr auf Vernunftgebrauch mittels Mäeutik setzte, um Probleme selber zu lösen. Doch erst Anfang des 16.Jdts. wurden die Lateinschulen, die aus den Sophisten entstanden, reformiert. Bildungsauftrag der Schule war bis zu diesem Zeitpunkt, den Bürger auf das öffentliche Leben vorzubereiten, ihn für die öffentlichen Angelegenheiten zu befähigen und mittels sozial erwünschtem Verhalten (Selbstbeherrschung) gesellschaftsfähig zu machen.

Bildungsauftrag des 16. Jdt. war es, durch Lesen und Schreiben zum Studium der Bibel zu ermächtigen. Damit stand die Schule im Auftrag von Kirche und Staat und sollte mittels Belehrung und Übung die natürlichen Anlagen des Kindes steigern (vgl. ebd., S.838). Die Schule diente dabei als Mittel, um durch Furcht vor öffentlichem Tadel oder dem Streben nach sozialer Anerkennung den Lerneifer zu schüren und damit schneller das Ziel der sittlichen und wissenschaftlichen Grundbildung zu erreichen. Im 17. Jdt. hingegen wurde auf Sprach- und Realunterricht in Verbindung mit der neuzeitlichen Naturwissenschaft und den modernen Fremdsprachen gesetzt und sollte den beruflichen und lebenspraktischen Nutzen steigern. Als Methode des Unterrichts diente das Vorlesen des Unterrichtsstoffes durch den Lehrer und Nachsprechen/Wiederholung durch den Schüler. Erst Comenius sah in der Schule eine Werkstätte der Menschlichkeit und berief sich auf den Menschen als Vernunftwesen, welches in der Lage sei, die eigenen menschlichen Fähigkeiten zu entwickeln und die Vernunftordnung der Welt zu erkennen (vgl. Benner, Oelkers (2004), S.841). Damit setzte er auf den Frontalunterricht, denn nur wenn er von einer einheitlichen Entwicklung durch einen einheitlichen Unterrichtsstoff ausgehen kann, wird es möglich, dass der Lehrer alle Schüler gleichzeitig belehrt und auf Einzelunterricht verzichtet werden kann.

Das 18. Jdt. setzte hingegen auf die moderne Fachausbildung und sollte die Leistungskraft, damit die Regierbarkeit der Untertanen, ebenso wie die Rechte der Bürger vereinbaren, indem Bildungsinhalte für den Beruf, das Leben aber auch der Wissenschaft gelehrt wurden. Es sollte die Vernunft des Menschen geschult werden und damit ein Gemeinschaftsleben ermöglichen (vgl. ebd., S.843). So wurde der Lebensbezug mittels praktischer Erfahrung, Übung im gesellschaftlichen Umgang und Diskurs hergestellt und sollte zur vollständigen Entfaltung der Kräfte des Weiteren durch Religion und Sprache führen. Der Verstand und der Geschmack sollte

mittels geeigneter Lektüre ausgebildet werden. So war erklärtes Ziel, die Verbesserung der menschlichen Gattung mittels Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung und Moralisierung der Bürger. Durch den Bildungsauftrag von Tüchtigkeit, sozialer Anpassung und bürgerlichen Gemeinnützigkeit wurde jedoch die Selbstbestimmung des Zöglings enorm eingeschränkt. So wurde im Gegensatz dazu Ende des 18. Jdts., Anfang des 19. Jdts. die rein menschliche Bildung ohne berufsorientierten Anteil verfolgt und auf tote Sprachen wie Griechisch oder Latein zur Ausbildung der Vernunft, dem idealen Menschenzweck, der Unterricht ausgelegt, und schließlich die Bahnen für den Selbstbildungsprozess in der Schule gelegt (vgl. ebd., S.846-847).

Damit stand die Schule nicht mehr nur im Auftrag von Staat und Gesellschaft, sondern auch im Auftrag jedes einzelnen Individuums. Bildung in der Schule war daher mehr als bloße Wissensvermittlung und Vernunftausbildung zur Vorbereitung auf das Leben in der Gesellschaft, es diente nun auch der Persönlichkeitsentwicklung und zielte auf Selbstaktivität des Lernenden im Unterricht.

Nachdem nun der Gegenstand der Forschungsarbeit definiert wurde, wenn auch nicht mittels einheitlicher und widerspruchsfreier Definition, so soll nun mit der eigentlichen Forschung begonnen werden und damit auch die einzelnen in Historik eingebetteten Definitionen ihre Ergänzung finden.

1 Historischer Rückblick

Frühpädagogische Literatur österreichischer Autoren, besonders über die Entstehung und Entwicklung des Kindergartens, ist bis in die Postmoderne nur begrenzt vorhanden. Dies mag daran liegen, dass sich die Entwicklung des Kindergartens vor dem zweiten Weltkrieg nur marginal von dessen Entwicklung in Deutschland unterscheidet. Deutschland bringt als Ursprungsland des Kindergartens, betrieben nach den Ideen Friedrich Fröbels, eine Reihe von Autoren hervor, die sich mit der Entstehung und Entwicklung des Kindergartens befasst haben. Nur um einige zu nennen: Winfried Böhm, Franz-Michael Konrad, Richard Meister und Wilma Aden-Grossmann. Besonders W. Aden-Grossmann hat die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Stellung des Kindergartens verdeutlicht und mit Biografien und Anekdoten illustriert. Hingegen ist in Österreich die Autorenliste auf eine Handvoll begrenzt, hierzu zählen vom Staat in Auftrag gegebene Statistiken, Berichte der Kindergärten der Stadt Wien oder die Kindergartenzeitungen „Kind und Kindergarten“, die jedoch nur bis 1939 erschienen sind, und „Unsere Kinder“, herausgegeben von der Caritas Wien. Helmut Engelbrecht hat in seinen fünf Bänden bis 1988 versucht, die Geschichte der Erziehung und Bildung in Österreich festzuhalten, der Kindergarten findet dabei nur an wenigen Stellen Erwähnung. Erst nach 1945 kann eine zu Deutschland differenzierte Entwicklung verzeichnet werden, dennoch beschäftigen sich abermals nur eine Handvoll Experten mit dieser Thematik. Erst im 21. Jdt. wird durch die Ergebnisse der PISA Studie der Kindergarten und dessen Entwicklung auch in Österreich thematisiert. Hierzu soll exemplarisch das Werk von Gary (2006) „Wir sind keine Tanten! Die Kindergärtnerin. Zur Geschichte eines Frauenberufs in Österreich“ Erwähnung finden, da es abgesehen von den Diplomarbeiten als einziges Werk die Entwicklung des Kindergartenwesens in Österreich dokumentiert.

Da nach der Befreiung des österreichischen Bildungssystems aus dem nationalsozialistischen Regime ein Rückgriff auf die Traditionen des Kindergartens stattfand, wird im folgenden nun auf die Ursprünge des Kindergartens eingegangen, um dann im Anschluss die Situation und Stellung des Kindergartens um 1945 bis zur nächsten Reform 1967 zu beschreiben.

1.1 Die Entwicklung des Kindergartens bis 1945

In diesem Unterkapitel soll nun die Entwicklung des Kindergartens beschrieben werden. Ausgehend von seinem Vorgänger, der Kleinkinderbewahranstalt, dessen Gründung in Deutschland und Etablierung in Österreich vom Volkskindergarten zum Kindergarten

beschrieben wird, erfolgt ein Vergleich zum konkurrierenden Konzept Montessoris. Um im Anschluss schließlich die Entwicklung während der nationalsozialistischen Ära zu beschreiben.

1.1.1 Die (Klein-)Kinderbewahranstalt

Bis 1860 herrschen in Österreich die Mitte des 18. Jdts. in Frankreich (im Steintal) entstandenen Kleinkinderbewahranstalten vor. Im Unterschied zum Kindergarten stehen sozialfürsorgliche Absicht und der Aspekt des Bewahrens im Vordergrund. Pastor J. F. Oberlin, der Gründer dieser Anstalten, betont, dass Kinder, die ohne Aufsicht sind, vor körperlichen und sittlichen Schäden bewahrt werden sollen (vgl. Verein für Kindergärten in Österreich, 1887a, S.6). Deshalb unterstellt er Kinder, deren Eltern arbeiten müssen, der Obhut weiblichen Personen. Erst seiner Gattin, dann Frauen, die er und seine Gattin zur Kinderaufzucht heranzubilden ließ (vgl. Heckel (1969), S.12). Erziehung ist damit primär Angelegenheit der Frauen, vorzugsweise der Mütter, jedoch im Zuge der Industrialisierung ist es diesen nicht mehr möglich, die Erziehung für ihre Kinder zu übernehmen. Bedingt durch die Gründung und Ausbreitung von Manufakturen, wird die Heimarbeit aus Kostengründen von der maschinellen Herstellung abgelöst (vgl. Hügel (1851), S.83). Der Arbeiter in der Fabrik muss nicht mehr geschult sein, er wird daher auch geringer entlohnt als für die Heimarbeit, weshalb beide Elternteile dazu gezwungen sind, ihren Lebensunterhalt in den Fabriken zu bestreiten. Neben dem Vater, der in den Anfängen der Industrialisierung bereits die Arbeit außer Haus bestreiten musste, wird nun auch die Mutter zu einer Erwerbstätigkeit außer Haus getrieben, um den Lebensunterhalt aufbringen zu können, damit sind die Kinder nun auf sich alleine gestellt. Viele Eltern sperren ihre Kinder in den ärmlichen Wohnungen ein, lassen sie ohne Aufsicht auf den Straßen spielen oder überlassen sie der Beaufsichtigung „sittenloser“ Kindermädchen. Dies führte zum Anstieg von Jugendkriminalität und Verwahrlosung der Kinder (vgl. Kern (1998), S.9). Erst durch die Kleinkinderbewahranstalten, die 1830 von Josef Ritter von Wertheim in Österreich gegründet wurden, konnte die Aufsicht über die Kinder auch in Österreich wieder gewährleistet werden. Die Kinderbewahranstalt war damit aus einer Zwangslage der Eltern entstanden und sollte die Kinder beaufsichtigen, damit diese nicht auf „dumme“ Gedanken kommen.

1.1.2 Der Volkskindergarten

30 Jahre nach Gründung der ersten Kinderbewahranstalt in Österreich erfährt diese durch das Bekanntwerden des Konzepts des Kindergartens Friedrich Fröbels, dessen Idee von Deutschland aus allmählich auch in Österreich Einfluss nimmt, eine entscheidende Wendung in Ziel und Auftrag (vgl. Verein für Kindergärten in Österreich (1887b), S.53). Durch die Einbeziehung von

Fröbels Materialien wird eine Umwandlung der Kinderbewahranstalt in den „Volkskindergarten“ indiziert. Das Moment der Erziehung löste nun den Auftrag des Bewahrens, Kinder in Obhut zu nehmen, ab (vgl. Verein für Kindergärten in Österreich (1887b), S.53). Das Erzieherische Moment wird dann deutlich, wenn wir uns die Erklärung F. Fröbels zur Entstehung des Namens „Kindergarten“ vor Augen halten:

„Wie in einem Garten unter Gottes Schutz und hinter der Sorgfalt erfahrener, einsichtiger Gärtner im Einklang mit der Natur die Gewächse gepflegt werden, so sollen hier die edelsten Gewächse, Menschen, Kinder als Keime und Glieder das Menschsein in Übereinstimmung mit sich, mit Gott und Natur erzogen werden“ (Fröbel (1940), S. 118).

Hier wird ein Erzieher geschildert, der die Natur, die natürliche Entwicklung des Zöglings überwacht und dort eingreift, wo die natürliche Entwicklung nicht störungsfrei vollzogen werden kann sich Erziehung damit automatisch vollzieht, wenn nur der Entwicklungsraum des Kindes unter geschützten Bedingungen gestellt wird. Da jedoch die optimalen Bedingungen lediglich in der familiären Umgebung gesehen werden, muss in den Erziehungsraum Kindergarten „künstlich“ (im Gegensatz zur natürlich vollziehenden Erziehung) eingegriffen werden. Die Metapher des Gartens unterstreicht dabei das künstliche in der Natur, denn der Garten ist auch nichts Anderes als ein künstlich hergestellter Raum, um Naturgewächse wachsen zu lassen. Der Kindergarten wird damit nebst Familie zu einem Schon- und Schutzraum für die sich natürlich vollziehende Erziehung. Es genügt daher nicht mehr mittels Kindergarten einen Raum für die Obsorge der Kinder bereit zu stellen, durch die nun veränderten Bedingungen muss der Kindergarten auch als Erziehungsstätte fungieren. Erziehung im Kindergarten muss sich dabei die familiäre Erziehung als Vorbild nehmen. Natürlich erzogen werden kann nur in der Familie, da diese aber nun durch die Industrialisierung entfällt, muss der Kindergarten auch Erziehungsfunktion übernehmen. Diese Metapher unterstreicht daher das Vertrauen auf die naturwüchsige Entwicklung, die Fröbel in der familiären Erziehung sieht (vgl. Konrad (2004), S.106), bestimmt aber auch für den Kindergarten eine neue Aufgabe, die der Erziehung.

1.1.3 Der Kindergarten nach Fröbel

1863 wird der erste Kindergarten nach dem Vorbild F. Fröbels in Wien gegründet (vgl. Kern (1998), S.23). Er ist zwar den bürgerlichen Familien vorbehalten, steht aber nun auch in unmittelbarer Konkurrenz zum Volkskindergarten. Während jedoch der Kindergarten die Familienerziehung ergänzen will, sieht der Volkskindergarten seine Aufgabe darin, die familiäre Erziehung zu ersetzen (vgl. ebd.). Mittels Erziehung zu „Ordnung und Reinlichkeit“ sollen die körperlich und seelisch vernachlässigten Kinder die Versäumnisse der vorangegangenen

familiären Erziehung aufholen (vgl. Aden-Grossmann (2002), S.48). Erziehung wird dabei als Obsorge über das Kind angesehen und steht damit in der Tradition der Kinderbewahranstalt, Ziel ist es die familiäre Obsorge, die vernachlässigt wurde, zu ersetzen. Fröbel hingegen sieht einen Ersatz der Familienerziehung nur dann begründet, wenn die Familienerziehung gänzlich entfällt (vgl. Kern (1998), S.22) und nicht dann, wenn sie nicht den „Normen“ der Gesellschaft genügt.

Er geht von der Voraussetzung aus, „dass der Mensch in den ersten Jahren seines Lebens bei weitem das Reifste und Wichtigste lernt und den besten Grund zu seinem ganzen geistigen Leben bildet“ (Verein für Kindergärten in Österreich (1887b), S.13). Jedoch gerade in dieser Zeit, wo er sorgfältiger Leitung bedarf, ist der Mensch oft sich selbst überlassen, eben dort wo das Familienleben geistig und sittlich verkümmert ist. Daher muss dort auch Abhilfe geschaffen werden, damit der Mensch nicht für sein ganzes Leben verdorben wird. Die Erziehung im Kindergarten nach Fröbel sollte daher dort einsetzen wo das Familienleben sittlich und geistig nicht ausreichend für das Kind Sorge tragen kann, eine sittliche und geistige Bildung daher nicht stattfindet. Dennoch betont er die Notwendigkeit der Erziehung im Kindergarten auch für Familien, in denen die Mutter, die für die Erziehung zur damaligen Zeit primär verantwortlich ist, geistig gesund und sittlich ist, brauchen Kinder Bewegung und Spiel mit Ihresgleichen. (Vgl. Verein für Kindergärten in Österreich (1887b), S.13)

Der Kindergarten erhält, mit dem Impuls aus pädagogisch und psychologischen Einsichten in das Wesen des kleinen Kindes, den Auftrag zu einer Schaffung „erweiterten“, damit „bewussteren“ und „vollkommeneren“ Familienlebens, die Kindergärtnerin soll damit dem Bild der Mutter entsprechen (vgl. Konrad (2004), S.106), denn die natürliche Erziehung (durch die Mutter) gilt als Vorbild für die außerhäusliche Erziehung im Kindergarten nach Fröbel. Die Ausbildung der Erzieherinnen ist nach der Idee Fröbels anspruchsvoll konzipiert und enthält allgemeinbildende Elemente und wissenschaftliche Anteile, wodurch diesem Beruf ein erster Entwurf eines professionellen Status zugesprochen werden kann (vgl. Dippelhofer-Stiem (2003), S.123). In der Praxis der außerfamiliären Erziehung stellt jedoch die Pflege und Betreuung von kleinen Kindern eine weibliche Domäne dar, während hingegen die Organisation und Leitung den männlichen Kollegen zu Teil wird. Die an Kinderbewahranstalten wirkenden männlichen Personen sind geprüfte Lehrer, hingegen haben die Kinderbewahrerinnen „nur“ den Kurs für Kindergärtnerinnen besucht (vgl. Verein für Kindergärten in Österreich (1887b), S.33). Durch diese geschlechtsspezifische Differenz in der Ausbildung kann der Anspruch des professionellen Status in Folge daher nicht aufrecht erhalten werden. Zu wenige Fachschulen werden für Frauen

errichtet, um dagegen anzukommen, dass affektive Komponenten wie Liebe und Hinwendung dieses Berufstandes die Oberhand gewinnen (vgl. Verein für Kindergärten in Österreich (1887b), S.33.).

1872 wird die Vorschulische Erziehung gesetzlich geordnet und verankert und damit auch die Ausbildung der Kindergärtnerinnen gänzlich dem Staat übertragen. Bis 1872 konnten nur Lehramtskandidaten durch einen einjährigen Kurs an der Lehrerbildungsanstalt die Zusatzqualifikation zur Kindergärtnerin erwerben (vgl. Gary (2006), S.74). 1875 wird dem Kindergarten eine Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen angeschlossen, ab nun konnte man sowohl die Ausbildung in der Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen als auch an der Lehrerbildungsanstalt erwerben (vgl. ebd.). Damit wurde zwar nicht der weiblichen Domäne der Erziehung Einhalt geboten, jedoch wurde verhindert, dass der erworbene Lehrerstatus durch den Erwerb der Zusatzqualifikation zur Kindergärtnerin gemindert wird, denn der Kindergarten hatte nicht den Status einer Schule. So wurden nur jene Lehrerinnen Kindergärtnerinnen, die keine Anstellung an der Schule bekamen, und bevor sie brotlos blieben, gingen sie lieber in den Kindergarten arbeiten. Der erste staatliche Kindergärtnerinnenkurs wird 1879 in der Lehrerinnenbildungsanstalt in Wien abgehalten (vgl. Fischer (1873), S.160). Bis 1878 werden hierzu die Lehrerbildungsbücher verwendet, erst um 1878 werden zur Lehrerbildung separate Kindergartenbücher in der Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen eingeführt (vgl. Gary (2006), S.75). Hierzu zählen Fischer (1873) „Der Kindergarten“, Fellner (1878) „Formenarbeiten“, Preyer (1882) „Die Seele des Kindes“ (1893) und „Die geistige Entwicklung in der ersten Kindheit“ (vgl. ebd.). Damit wird der Status des Kindergartens aufgewertet und von der Schule abgegrenzt, der Kindergarten wird nun ein eigener Bereich, der nach ausgebildetem Personal verlangt, und zwar dem Bereich Kindergarten entsprechendes Personal.

Der Staat übernimmt mit der staatlichen Übernahme des Kindergartenwesens Leistungen, die bisher von der Familie erbracht worden waren, jetzt aber, unter den Bedingungen der Hochindustrialisierung, die Arbeiterklasse hoffnungslos überfordert (vgl. Konrad (2004), S. 110). Der Kindergarten nach der Idee Fröbels wird damit in das gesamte Schulsystem organisch eingegliedert (vgl. Heckel (1969), S.64). Da dieses Gesetz nach der Befreiung vom Nationalsozialistischen Regime wieder Anwendung findet, soll im Abschnitt Kindergarten um 1945 genauer darauf eingegangen werden.

Doch nicht nur die allgemeine Förderung der Fähigkeiten durch angemessene Beschäftigung und Spiel und damit eine Sicherstellung einer angemessenen Vorbereitung auf die Schule zählen zu den Aufgaben des Kindergartens bis 1945. Aus Sicht der Kindergärtnerinnen

(Erfahrungsaustausch im Zuge des ersten Österreichischen Kindergärtnerinnentag 1912) sollen neben Bildungs- und Erziehungsfunktion auch die soziale Funktion erfüllt werden. Auch der Staat entspricht dieser Zusatzfunktion, als er, wie Dr. W. Prohaska (Leiter des Jugendamtes der Stadt Wien) 1987 beschreibt, den Kindergarten gleich nach Einrichtung eines städtischen Jugendamtes im Jahre 1917 aus der Schulverwaltung (Schulabteilung MA 15) löst und in das Jugendamt (MA 12a) eingliedert. Der Kindergarten sollte seinen schulmeisterlich-belehrenden Umgang verlieren, denn der Kindergarten wird im Gegensatz zur Lehrschule gesehen, und durch die neue Eingliederung wird der Unterschied nochmals betont. Damit wird der Kindergarten zu einer Stätte, an welcher die Kinder ihre psychischen Anlagen durch freie Betätigung entfalten können und damit eine Förderung von sozialen Einstellungen und Haltungen erfahren. Die Arbeit im Kindergarten wird am Kind orientiert, d.h. Arbeitspläne werden so geschrieben, dass sie Platz für die Spontanität der Kinder lassen. (Vgl. Jugendamt der Stadt Wien (1987), S.7-12)

Nach dem ersten Weltkrieg, ca. 1919, übernimmt der Kindergarten eine sozialpädagogische Aufgabe. Er soll Erziehungsnotständen frühzeitig entgegenwirken, Einzelkinder ein Gemeinschaftsleben ermöglichen, Familien finanziell entlasten und Müttern die Erwerbstätigkeit gewährleisten (vgl. Jugendamt der Stadt Wien (1987a), S.10). Der Kindergarten übernimmt damit Funktionen, die in der Nachkriegszeit aktuell auftreten. Väter waren meist durch den Krieg umgekommen, befanden sich noch in Gefangenschaft, oder waren wegen Kriegsverletzungen am Arbeiten gehindert. So waren Mütter gezwungen, für den Unterhalt der Familie aufzukommen und konnten daher nicht mehr ihren Aufgaben als Erzieherinnen ihrer Kinder nachkommen. Die Armut führte zu Trostlosigkeit, besonders in den ärmlich eingerichteten Wohnungen (vgl. ebd.). Um den Kindern diese zu ersparen, nehmen viele das Angebot der nun, nachdem der Staat für die Kosten aufkommt, erschwingerischen Betreuung durch Kindergärtnerinnen in Anspruch (vgl. ebd.). Die Kindergärtnerin erhält dabei die Aufgabe, für das „leibliche, geistige und sittliche Wohl der ihr anvertrauten Kinder mit allen ihr zur Verfügung stehenden Kräften“ (Gary (2006), S.64) zu sorgen. So löst der Kindergarten den Volkskindergarten gänzlich ab.

1.1.4 Der Kindergarten im Vergleich zum Montessori-Konzept

Neuerliche Konkurrenz erhält der Kindergarten, betrieben nach F. Fröbel Grundsätzen, durch das „Haus des Kindes“ um 1923 (vgl. Magistrat Wien (2009), S.1). Zuvor fanden die Ideen der Gründerin des „Haus des Kindes“, Maria Montessori, Anklang und Umsetzung bei Erzieherinnen des nach den Grundsätzen Friedrich Fröbels betriebenen Kindergartens (vgl. Gary (2006), S.69). So folgt der Kindergarten in Österreich einer Mischung von Fröbels Materialien und Montessoris Lernmaterialien. Parallelen zwischen den beiden Konzepten sind von Anfang an

gegeben, aber auch Differenzen sind auszumachen. So kritisiert Montessori den Drill, die Reglementierung und die Unfreiheit und setzt dem ihre Forderung nach einer Erziehung ohne Zwang entgegen, wo sich die Kräfte des Kindes entfalten können (vgl. Aden-Grossmann (2002), S.83). Sie betont dabei die Wichtigkeit der Berücksichtigung der Individualität eines jeden Einzelnen (vgl. Gary (2006), S.69). Sie sieht Erziehung demnach dadurch gegeben, dass durch die Achtung der Individualität vorausgesetzt werden kann, dass sich jedes Kind von Natur aus entwickeln kann, diese Entwicklung eigendynamisch erfolgt. Auch Fröbel ist von der Eigendynamik des Lernens der Kinder überzeugt, er spricht von einer Förderung des Tätigkeitstriebes, der in jedem Kind als vorhanden angenommen werden kann (vgl. Kern (1998), S. 22). Montessori führt diese Idee fort, indem sie die Förderung des vorhandenen Triebes in der Ermöglichung der Unabhängigkeit und Selbständigkeit der Kinder in jeder Hinsicht vertritt (vgl. ebd.).

So müssen alle Einrichtungsgegenstände den kindlichen Proportionen entsprechen und auf die Bedürfnisse von Kindern abgestimmt sein, nur so wird der individuellen Aufnahme von Erfahrungen und damit dem eigendynamischen Lernen Rechnung getragen. Entscheidend unterscheidet sich Montessori dabei von Fröbel in der Aufgabe, die sie der Erzieherin zugesteht. Während Fröbel die Kindergärtnerin in der Rolle der Mutter sieht, die dem Kind Anleitung und Hilfestellung geben soll, versteht Montessori die Aufgabe darin zu kontrollieren, ob die Materialien zweckmäßig angewendet werden oder nicht. Sie hält dabei die Erzieherin dazu an nicht verbessernd zu fungieren, also keine Vorbildwirkung einzunehmen, weil darin ein unausgesprochener Tadel liegt, der das Kind möglicherweise entmutigen könnte. Stattdessen solle sie den Versuch, mit dem Material zu arbeiten, abbrechen und zu einem späteren Zeitpunkt das Kind erneut dazu anhalten, es zu versuchen. Die gesamte Erziehung Montessoris ist auf Realität ausgerichtet, wohingegen das freie Spiel kaum Förderung erfährt. Werden die Lernmaterialien zweckentfremdet von Kindern benutzt, so werden die Erzieherinnen dazu angehalten, dieses freie Spiel des Kindes zu unterbrechen und es zur „richtigen“ Verwendung zurückzuführen. Zu dem sozialen Programm Montessoris gehört auch die Kontrolle der körperlichen Entwicklung der Kinder, ebenso wie es auch die Kinderbewahranstalt oder der Volkskindergarten als ihre Aufgabe ansahen. Bei Montessori ist dies jedoch darin begründet, dass Montessori selbst Ärztin war und die physische Gesundheit als Grundlage für die für sie wichtigere, psychische Gesundheit betrachtet. (Vgl. Aden-Grossmann (2002), S. 85-90)

Trotz der Gemeinsamkeiten beider Konzepte, Montessoris und Fröbels, entbrannte ein Streit über die angemessenere Methode. Während eines Vergleiches, welche Methode den Kindern

mehr zusage, wurde klar, dass die Materialien Montessoris von Kindern bevorzugt wurden, die die Herausforderung lieben und eigenständig handeln wollen, denn diese fördern die intellektuelle Entwicklung (vgl. ebd., S.91), während hingegen die Materialien Fröbels die emotionalen und rudimentären kognitiven Fähigkeiten ansprechen und fördern. Damit bevorzugten besonders jüngere Kinder diese Methode (vgl. ebd., S.49). In der Kindergärtnerinnenausbildung nimmt Montessoris Konzept nur einen kleinen Randbereich ein, hier wird vor allem der Maßnahme der Verkleinerung der Umgebung der Kinder Beachtung geschenkt (vgl. Gary (2006), S. 70). Dies mag daran liegen, dass die Förderung der Selbständigkeit der Kinder auch mit der Entlastung des Personals einher ging, denn was die Kinder allein machen konnten, eigenständig erreichten, musste nicht ein anderer für sie erledigen.

Der Kindergarten hat nun die Stellung nach der Familienerziehung eingenommen. Die erste Aufgabe in der Erziehung hat somit die Familie, sie war für die körperliche und seelische Entwicklung verantwortlich, wo Pflege und Liebe das Kleinkind im Elternhaus umgeben. Es fehlt jedoch der Bezug zu Gleichaltrigen, der durch den Kindergarten Ausgleich finden soll. Wenn das Kind über die erste Entwicklungsperiode (der körperlichen Entwicklung) hinaus wächst, tritt durch eigens dazu herangebildete Kindergärtnerinnen die Erziehung im Kindergarten. (Vgl. Arbeiter (1933), S.115)

1.1.5 Der Kindergarten im nationalsozialistischen Regime

Am 1. September 1942 wird das gesamte Kindergartenwesen von der Nationalsozialistischen Volkswohlfahrt (NSV) übernommen, und nachdem 1938 alle konfessionellen Kindergärten geschlossen wurden, herrscht auch in der Vorschulerziehung nur mehr die Erziehung nach Grundlagen A. Hitlers (vgl. Jugendamt der Stadt Wien (1987a), S.16). Der Bildungsgedanke wird dabei gänzlich aufgelöst, der pädagogische Optimismus, die positive Einstellung zur Erziehbarkeit des Menschen (vgl. ebd.) durch den Glauben an Rasse und Vererbung abgelöst und mittels „Dressur“, der bedingungslosen Bindung an den „Führer“, gefestigt. Der Kindergarten knüpft nunmehr an die Traditionen der Bewahranstalten und deren autoritäre Erziehung an. Ausschließlich Materialien Fröbels finden im Kindergarten noch Verwendung, dies aber nicht zu Bildungszwecken sondern missbräuchlich, um Regimetreue und Regimegläubigkeit als Erziehungsziel zu festigen. Diese Materialien Fröbels finden nur Verwendung, weil man Fröbel als Kriegspatrioten sieht (vgl. Aden-Grossmann (2002), S.118). Der Kindergarten wird damit zur bloßen Aufbewahrungsstätte bis zum Eintritt in die Nationalsozialistische Jugend, der Hitler Jugend, in der die eigentliche „Ausbildung“/„Erziehung“ stattfinden soll (vgl. Heinemann (1980),

S.31). Die frühkindliche Sozialisation wird, als zur vergangenen und überholten „liberalistischen“ Epoche gehörig, überhaupt nicht zur Kenntnis genommen (vgl. ebd.), damit auch dem Kindergarten keinerlei Erziehung oder gar Bildung zugesprochen, wie auch wenn man das Kind nicht als sozialisationsfähig ansieht. Dennoch wird der Kindergarten nicht nur zur Anbindung an den Führer gebraucht, auch die für den wirtschaftlichen Faktor wichtigen berufstätigen Mütter verlangen nach Aufbewahrungsstätten für ihre noch nicht schulpflichtigen Kinder (vgl. Jugendamt der Stadt Wien (1987a), S.16). Die eigentliche Erziehungsfunktion hat die Hitlerjugend, sie bildet neben dem Staat die zweite Säule (die Partei) der Erziehung. Hier sollen Mädchen zur „Deutschen Mutter“ herangebildet werden, die Burschen hingegen zu (politischen) Soldaten (vgl. Heinemann (1980), S.31). Der Kindergärtnerin ist lediglich die Rolle der Führerschaft über die Kinder zugewiesen (vgl. Dippelhofer-Stiem (2003), S.124), als Vorbereitung auf die Anbindung an den Führer, quasi von der Bindung an die Mutter, zu der an die Kindergärtnerin und dann in Folge an den Führer. Die Kindergärtnerin hat dabei die Obhut über körperliche Entwicklung und Gesundheit und muss für die als Norm eines Kindes des arischen Volkes definierten Grundsätze sorgen, so auch geschlechtsspezifische Rollenmuster einüben. Erst mit dem Ende des nationalsozialistischen Regimes erhält der Kindergarten das Moment der Erziehung im Sinne der Bildung und Förderung von Kräften zurück und nimmt von dem autoritären Erziehungsstil Abstand (vgl. ebd.). Unter dem Nationalsozialistischen Regime kann im Gegensatz zu den ersten Bildungsversuchen des Kindergartens keinerlei Bildungsgedanke manifestiert werden, denn Bildung verlangt nach denkenden Menschen, die sich Wissen zu eigen machen können und mittels Vernunft einsetzen. So wird im Kindergarten die Individualität herangebildet, aber auch das soziale Gefüge erlernt und durch Bildung von reflektierendem Denken vernunftgemäß eingesetzt. Hingegen entspricht Bildung des Nationalsozialistischen Regimes der Dressur, indem nur die bedingungslose Anbindung an den Führer zählen darf und Erziehung/Bildung gleichzusetzen ist mit Gehorsam. Diese Erziehung ist demnach nicht die Erziehung zu einem denkenden Wesen, zu einem Menschen, denn Menschen werden erzogen, nicht dressiert, Dressur erfolgt nur bei Tieren.

1.2 Der Kindergarten um 1945

Mit der Befreiung aus dem Nationalsozialistischen Regime wird auch die Stellung des Kindergartens neu definiert, und das gesamte Kindergartenwesen erhält mittels Rückgriff auf die Traditionen des Kindergartens neuen Auftrieb. Die gesellschaftlichen Folgen des Krieges begründen die neuen Aufgaben des Kindergartens. Die Mutter muss ihre Kinder nun in fremde

Obsorge geben, da sie nun für den Unterhalt der Familie an Stelle des Vaters (der aus dem Krieg oder der Gefangenschaft noch nicht zurückgekehrt war) aufzukommen hat.

Somit war die Wiedereröffnung des Kindergartens besonders für berufstätige Frauen eine Notwendigkeit. Aber auch die herrschende Wohnungsnot, gestörte Ehen oder fehlende Geschwister² veranlassen viele Eltern, ihre Kinder den wenigen Kindergärten anzuvertrauen. Die Wiedererrichtungen trugen Länder, Gemeinden, Kirchen, Vereine und Einzelpersonen, ähnlich wie es auch beim Wiederaufbau im Anschluss an den ersten Weltkrieg der Fall war. Aber auch der Staat unterstreicht durch die Errichtung von Übungskindergärten bei Frauenoberschulen die Bedeutung des Kindergartens. So werden bereits 1946 558 Kindergärten wiedereröffnet. (Vgl. Engelbrecht (1988), S.416)

Im Vergleich hierzu sind es nach Kriegsende 1945 nur 53 Kindergartengruppen, die geführt werden konnten (vgl. Neue Kindergärten der Stadt Wien (1956), S. 18). Der Bedarf an weiteren Kindergärten ist auch Anzeichen dafür, dass dem Kindergarten nun nach der Dressur eine neue Aufgabe zuteilwird, nebst der Beaufsichtigung. Dem Kindergarten wird damit eine Zwischenstellung als Mittelglied zwischen der häuslichen Erziehung (der Kernfamilie) und einer Erziehung auf Leistung und objektive Ziele (der schulischen Bildung) hin zugesprochen (vgl. Meister (1945), S.320). Der Kindergarten hat somit die Stellung als Hilfsinstitution der Familie (vgl. Tesarek (1956), S.6) eingenommen. Damit verändert sich aber auch das Bild der Erzieherin, sie ist nun der Mutter gleichgestellt, die partnerschaftliche Erziehung des Kindes das erklärte Ziel beider geworden. Denn nicht nur Kindergärten werden wiedereröffnet, auch die Ausbildungsstätten für Kleinkindpädagoginnen erhalten neuen Aufschwung, und die Rolle der Kindergärtnerin wird dabei ebenso wie die des Kindergartens selbst neu definiert. Der Kindergarten betreut das Kleinkind für die Familie, die Kindergärtnerin will dabei nicht die Mutter ersetzen, sondern bleibt bewusst ihre Dienerin. Es ist der lebenswichtigste Teil der Kindergartenpädagogik, mit den Eltern gemeinsam das Kind zu erziehen (vgl. Tesarek (1956), S.7).

Grundlagen für die Erziehungsvorstellungen des Kindergartens als Erziehungsstätte bilden eine Mischung aus Fröbel-Materialien, Erziehung nach Montessori, aber auch das neu gegründete pädagogische Komitee (vgl. ebd.). Diese dreißig Personen klären wichtige Fragestellungen der Kleinkinderpädagogik: von der Fortbildung der Kindergärtnerinnen bis hin zu den

² Laut psychologischer Reifungstheorie sollten Kinder, denen es nicht geschenkt ist, in einer Geschwisterreihe und in der „Nestwärme“ einer gesunden Familie heranzureifen durch Erziehung und spezifischer Erziehungsmaßnahmen in erhöhtem Maße Ergänzung und Förderung finden (vgl. Niegl, 1950, S. 5).

Problematiken der schulreif werdenden Kinder (vgl. ebd., S.18). Es definiert, was der Kindergarten eigentlich ist, nämlich keine direkte Vorstufe zur Schule oder Nachahmung der Schule und deren Aufgaben und Methoden, sondern ein Lebensraum, in dem das Spiel dominiert (vgl. Neue Kindergärten der Stadt Wien (1956), S.8).

Im Unterschied zur Schule ist der Kindergarten deshalb zu sehen, da das Kleinkindalter geprägt ist durch die Zeit des echten Spielens, des Märchens, des Warumfragens, somit dem langsamen Hineinwachsen durch erstes Kennenlernen von Zeit und Raum, Kosmos und weiter in die Gesellschaft durch die Beziehung zum Anderen (vgl. ebd.). Diese Leistungen können als Grundlagen für den Unterricht in der Schule angesehen werden und begründen damit die Differenz zwischen schulischem Lernen und dem Lernen im Kindergarten.

1946 werden die Kindergärten erstmals wieder nach einheitlichen Richtlinien geführt und erhalten als gesetzliche Grundlage für die pädagogische Führung die österreichische Schulgesetzgebung, das Reichsvolksschulgesetz von 1869 (vgl. Jugendamt der Stadt Wien (1987a), S.17). Für den Kindergarten bedeutet diese Entwicklung nicht nur die Zuordnung zum Schulwesen, sondern auch das wieder in Kraft treten der Bundesverfassungsgesetze von 1929 und damit den Rückgriff auf die Gesetzeslage, die bis dahin für die Kindergärten und ähnliche Einrichtungen Bestand hatte.

Die Aufgabe des Kindergartens als Verbindungsstätte zwischen häuslicher Erziehung und der Schule tritt durch den gesetzlichen Rückgriff auf das Reichsgesetzblatt 108 von 1872 (vgl. BGBl. Nr. 5/1945) erneut in den Vordergrund.

§ 1. Der Kindergarten hat die Aufgabe, die häusliche Erziehung der Kinder im vorschulpflichtigen Alter zu unterstützen und zu ergänzen, somit die Kinder durch geregelte Uebung (!) des Leibes und der Sinne, sowie durch naturgemäße Bildung des Geistes für den Volksschulunterricht vorzubereiten. (Reichsgesetzblatt 108, S.63)

Der Einfluss der psychologischen Reifetheorie kommt in der Interpretation der Gesetzestexte zum Tragen, denn der Kindergarten soll zwar immer noch die Erziehung durch die Familie ergänzen (so wie es auch Fröbel angedacht hat) und das Kind auf die Schule vorbereiten, aber unter anderen Prämissen. Die Vorbereitung auf die Schule stellt sich nunmehr durch Förderung von „Werkreife und Gemeinschaftsreife“ (Niegl (1950), S.327) dar. Mit Werkreife und Gemeinschaftsreife werden die Fähigkeiten beschrieben, die das Kind vor Schuleintritt erlangt haben muss, nämlich die kindliche Aktivität heraus in das Handeln auf objektive Ziele hin zu wandeln (vgl. Meister (1945), S.322). Das Verständnis von der Entwicklung des Kindes wird damit ein anderes. Die Entwicklung des Kindes vollzieht sich demzufolge als geistig-seelische

Entwicklung, die sich analog zum biologischen Wachstum vollzieht, also durch „intern gesteuerte Entwicklungsschritte“ (Aden-Grossmann (2002), S.121) in Gang kommt, vergleichbar mit dem Tätigkeitstrieb, der naturwüchsig von Fröbel angenommen war. Damit wird eine andere Grundannahme von kindgerechter Förderung verbunden. Es genüge eine kindgerecht gestaltete Erziehung, um das Kind schulreif werden zu lassen, ohne dabei Methoden und Inhalte der Schule vorwegnehmen zu müssen (vgl. ebd.). Der Kindergarten übernimmt dabei nicht die Rolle der Schule und darf sich auch nicht deren Methoden aneignen, sondern vermittelt lediglich zwischen den beiden Erziehungsstätten, denn trotzdem der Kindergarten eine Hilfsinstitution der Familie ist, „bleibt der Schwerpunkt der Erziehung bei der Familie“ (Niegl (1950), S.327). Der Kindergarten braucht laut Reifungstheorie auch der Schule nichts vorwegzunehmen, denn die nächste Stufe der kindlichen Entwicklung ergibt sich gleichsam von selbst, wenn nur die vorhergehende Stufe richtig ausgelebt werden konnte (vgl. Niegl (1950), S.327). Die Aufgabe des Kindergartens liegt daher lediglich darin, die Umwelt des Kindes pädagogisch anregend zu gestalten, damit sich die kindliche Energie, ähnlich bei Fröbel der Tätigkeitstrieb oder bei Montessori die Instinkte, spontan entfalten kann.

Schon 1872 war die Altersgrenze für das Kindergartenalter genau definiert (vgl. Reichsgesetzblatt 108, § 3 S.63), diese Annahmen wurden auf der Erkenntnis über entwicklungsgemäße Gegebenheiten fundiert. Der Einfluss der Psychoanalyse spiegelt sich in der Praxis des Kindergartens zwar wider, gesetzlich jedoch waren ausschließlich die Vorstellungen Fröbels verankert.

Die Lehrpläne aus dem Nationalsozialistischen Regime werden 1945 außer Kraft gesetzt und an deren Stelle tritt die bis 1929 gegoltene Fassung des Bundesverfassungsgesetzes, alle damit unvereinbaren Gesetze werden damit aufgehoben (vgl. BGBl. 5/1945). Das bedeutet für die Ausbildung der Kindergärtnerinnen das neuerliche in Kraft treten des Reichsgesetzblattes 108 von 1872 und damit einer gesetzlichen neuen Ordnung. Spezifische Fächer des Regimes wie Rassenlehre etc. werden abgesetzt, auch der Konfessionsunterricht wird wieder eingeführt. Die Heranbildung der Kindergärtnerinnen kann gesetzlich nun neben den öffentlichen Lehrerinnen-Bildungsanstalten auch durch besondere Lehrkurse an den einzelnen Anstalten vollzogen werden (vgl. Reichsgesetzblatt 108/1872 §19). Die Unterrichtsgegenstände für den Lehrkurs sind: Pädagogik, bezogen auf Kleinkindererziehung und die Kindergartentheorie; Anleitung zu den Beschäftigungen und Spielen im Kindergarten; Sprach- und Sachunterricht; Geometrische Formlehre und Zeichnen mit Rücksicht auf die Bedürfnisse des Kindergartens;

Gesang; Turnen und praktische Tätigkeiten im Kindergarten (vgl. Reichsgesetzblatt 108/1872 §21. III).

Die Errungenschaften und Theorien nach 1872 finden lediglich durch das Lizenzprinzip (die Auslegung der Lehrpläne) Eingang in die Ausbildung der Kindergärtnerinnen. Die Formulierungen der Gesetzestexte sind so einheitlich gestaltet, fast schon oberflächlich, dass es auf die grundlegenden Theorien der jeweiligen Epoche ankommt, wie die Praxis auszusehen hat und damit, was als kindgerecht verstanden wird. So können trotz fehlender Gesetzespassagen ergänzende Fächer bei der Wiedereröffnung der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik im Herbst 1945 eingeführt werden (vgl. Jugendamt der Stadt Wien (1987a), S.47). Diese ergänzenden Fächer beinhalten den Entwicklungsschritt, der sich von 1872 (der wieder in Kraft tretenden Gesetzesgrundlage) bis 1945 (dem Regimewechsel) vollzogen hat: Psychologie, Erziehungslehre, Kinderpflege und Gesundheitslehre und Fächer der Erweiterung von Allgemeiner Bildung (vgl. Jugendamt der Stadt Wien (1987a), S.47). So findet z.B. das Konzept der Psychoanalyse, das durch Nelly Wolfheims Erziehungskonzept für das Vorschulalter entworfen und abgeglichen wird, Eingang in den Unterricht der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik (vgl. ebd.).

Sie interpretiert das Verhalten des Kindes als sichtbarer Ausdruck von gelösten und ungelösten Konflikten, definiert das Kindergartenalter als ödipale Phase und prägt damit unser heutiges Verständnis der Eingewöhnung als langsamen, aufbauenden, schrittweise zu vollziehenden Entwöhnungsprozesses von der Bezugsperson und Übertragung von Nähe und Sicherheit auf die Erzieherin. Auch der Umgang mit Sand, Wasser, Farbe und Tonerde werden als Sublimierung analer Triebbedürfnisse neu formuliert. Die kathartische, reinigende Wirkung des Spiels, in dem das Kind Spannungszustände, die es bewusst noch nicht bewältigen kann, verarbeitet, werden erst nach der gesetzlichen Verankerung 1872 beschrieben und finden nur langsam Eingang in den Unterricht der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik. (Vgl. Aden-Grossmann (2002), S.63-81)

Die Aufnahmekriterien der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik haben sich jedoch bis heute nur marginal verändert, zu den charakterlichen Voraussetzungen wie Tüchtigkeit, sittliche Unbescholtenheit, werden auch Fähigkeiten wie gute Singstimme und musikalisches Gehör verlangt (vgl. Reichsgesetzblatt 108, §21 S.345). So waren bis auf die Verlängerung der Ausbildungsdauer (von 2 auf 3 Jahre 1957, sowie auf 4 Jahre 1965) bis 1967 keine gesetzlichen Änderungen nötig. Diese Verlängerungen der Ausbildungsdauer beinhalten die Erweiterung der Pflichtfächer und nicht verbindlichen Fächer sowie die Erweiterung der Horterziehung und

spiegeln die Fülle von neuen Anschauungen über die Kindergartenpädagogik wider (vgl. Hörburger (1967), S.213).

Der Versuch, die Institution Kindergarten endlich als eine wichtige Vorschuleinrichtung im Schulsystem zu integrieren, wird zwar seit der Kindertagung 1948 unternommen. Jedoch erst mit der gesetzlichen Neuregelung des Schulgesetzes 1952, mit dem der Stichtag des Schuleintritts auf den 1. September festgelegt wird, zeigen sich erste Erfolge (vgl. Gary (2006), S.222). So steht die adäquate Vorbereitung auf die Schule zur Diskussion, und es wird die „Notwendigkeit der speziellen Auseinandersetzung und Förderung der Vorschulkinder erkannt“ (Gary (2006), S. 222). So entstehen erste Arbeitsblätter für noch nicht schulpflichtige sechsjährige Kinder. Der Kindergarten wird durch diese neue Entwicklung zu einem Aufenthaltsraum der Sechsjährigen bis zum Eintritt in die Schule, der „sinnvoll“ Beschäftigungen im Sinne der qualitativ angemessenen Vorbereitung auf die Schule zu gewährleisten hat.

1.3 Der Kindergarten bis zur Reform 1967

In den 1950er Jahren kommt es abermals durch gesellschaftliche Veränderungen zu einem Umdenken über die Aufgaben des Kindergartens. Der erste künstliche Erdsatellit wird ins All befördert, jedoch war es nicht die westliche Bevölkerung, der dieser Meilenstein gelang. Was das mit dem Kindergarten zu tun hat?

Es entfacht ein Wettrennen um den ersten Platz in der Wissenschaft, und dabei wurde auch nach der Beeinflussung von Intelligenz geforscht. Bildungsforscher entdecken dabei den vermeintlichen Zusammenhang zwischen wirtschaftlichem Wachstum und dem höheren Bildungsstand des vorhergehenden Zeitpunktes und folgerten daraus, dass je höher die Bildung eines Landes ist, desto reicher dieses Land auch werden wird, also ein direktes Verhältnis zwischen Bildung und Reichtum besteht. Die Sozialisationsforschung unterstützt den Gedankengang der Regierung, durch gesteigerte Bildung zu Reichtum zu gelangen, indem sie die Manipulation der Intelligenz durch Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen entdeckt und den Zusammenhang von schulischer Förderung und späterem Schulerfolg feststellt. (Vgl. Aden-Grossmann (2002), S.163-164)

Damit schien dem Reichtum durch beabsichtigte Erhöhung des Bildungsstandes nichts mehr im Wege zu stehen. Umfangreiche Fortbildungsprogramme für Kindergärtnerinnen werden geschaffen (vgl. Jugendamt der Stadt Wien (1987a), S.22), die Funktion des Kindergartens wird neu definiert. Der Kindergarten soll nicht mehr Schutz- und Schonraum, sondern als

umweltoffene Einrichtung verstanden werden, die zum gesellschaftsbezogenen Lern- und Erfahrungsfeld des kleinen Kindes wird (vgl. Konrad (2004), S.210). Der Kindergarten wird damit zu einem Ort, in dem Kinder einen möglichst anregenden Lebensraum vorfinden und damit der Entwicklung viele Impulse für die Entwicklung von individuellen Bedürfnissen gibt (vgl. Jugendamt der Stadt Wien (1987a), S.29). Dadurch ist auch den Ansprüchen der Gemeinschaft, dass der Kindergarten in ein gesellschaftliches Umfeld eingebettet ist, Rechnung getragen. Der Staat erklärt den Kindergarten, im Hintergrund immer präsent der angestrebte Reichtum durch Bildung, zu einem überlegenen Sozialisationsfeld, einem „für das gedeihliche Aufwachsen aller Kinder notwendigen Bildungsfaktor“ (Konrad (2004), S.208). Trotz der angestrebten Aufwertung von Bildung, damit verbunden auch die Definition des Kindergartens als Bildungseinrichtung, kommt es durch die Einführung der 38 Stunden Woche 1960 zu Personalengpässen (vgl. Jugendamt der Stadt Wien (1987a), S.25), wodurch sich auch allmählich die Situation der Kindergärtnerinnen verändert. Zwar wird dem Kindergarten nun ein Bildungsauftrag erteilt, jedoch stehen nicht genügend Ressourcen zur Verfügung, um allen Kindern diese elementare Bildung zu ermöglichen, was also tun? Nicht nur in der Öffentlichkeit wird die Kindergartenpädagogik zunehmend wichtiger, auch personelle Veränderungen, die Einführung von Kindergartenhelferinnen 1963, „rücken die Kleinkindpädagogik in den Vordergrund“ (ebd., S.22) des gesellschaftlichen Interesses, das durch die Gründung der Abteilung für Sozialpädagogik 1961 (vgl. Jugendamt der Stadt Wien (1987a), S. 22) noch verstärkt wird.

Der Staat muss daher eingreifen, um die aufgebrauchten Eltern und die Gesellschaft, die befürchtet, ihre Zukunft unter einem schlechten Licht zu sehen, zu besänftigen. Doch diese Versuche des Staates können nicht als einheitlich gesehen werden. Das Schulorganisationsgesetz 1962 ordnet den Kindergarten zwar dem Erziehungswesen zu, die Unterschiede zwischen den einzelnen Gesetzgebungen und Verwaltungen bleiben jedoch bestehen (vgl. Heckel (1969), S.301). Es bleibt den Ländern überlassen, wie sie die allgemein formulierten österreichischen Gesetze auslegen und in den Landesgesetzen umsetzen. Dennoch können grundlegende Ziele des Kindergartens formuliert werden, die sich in sämtlichen Landesgesetzen wieder finden lassen. Zu den traditionellen Zielen des Kindergartens zählen (vgl. Engelbrecht (1988), S.488): die Freiwilligkeit des Kindergartenbesuchs, denn der Schwerpunkt der Erziehung wird immer noch der Familie zugesprochen, und die Aufnahme des Kindes erst nach seinem vollendeten dritten Lebensjahres. Der frühere Eintritt wird als Familienersatz gesehen und ermöglicht, jedoch nicht als zentrale Aufgabe des Kindergartens, sondern als Aufgabe von Krippe und Säuglingsgruppen bestimmt; die Förderung der körperlichen, seelischen und geistigen Entwicklung des Kindes

(durch Spiel) – hier werden die Bildung von Kopf, Herz und Hand angesprochen (verwiesen sei auf Pestalozzi) und stellen damit die Hilfe zur Entfaltung der eigenen menschlichen Anlagen und schließlich der Ausbildung der eigenen Persönlichkeit dar (vgl. Aden-Grossmann (2002), S.147); der Umgang mit Materialien und Agieren in einer Gemeinschaft Gleichaltriger. In allen Gesetzen findet sich die Absichtserklärung, Kinder vor der Schule mit den gültigen Normen und Werten vertraut zu machen und in die Gesellschaft einzuführen (vgl. Faßmann (1988), S.19). Dabei soll sich die spielerische Weitergabe derselben im Kreise von Gleichaltrigen deutlich von einer schulischen Pädagogik unterscheiden. „Der Kindergarten, der den Versuch machen wolle zu lehren, wäre von vornherein schlecht, denn die Lernarbeit ist für diese Altersstufe nicht geeignet“ (Baltista (1939), S.9).

Allen Zielen liegt dabei ein spezifisches Verständnis vom Kind und dessen Entwicklung zugrunde. Im nächsten Kapitel soll die Bestrebung, den Kindergarten wie die Schule als eigene Bildungsinstitution zu fundieren und ihn als für alle Kinder essenziellen Bildungsfaktor zu definieren, aufgezeigt werden. Hierzu ist es nötig, das Bild des Kindes, von dem in der Schule ausgegangen werden soll und darum durch den Kindergarten fundiert werden muss, zu beschreiben. Daher wird nun im folgenden der Verlauf des Verständnisses des Kindes - dem Bild des Kindes - ausgehend vom Gründervater des Kindergartens, F. Fröbel, bis zu weiteren Entwicklungen bis 1967, die auszugsweise für die Vorschulzeit die zentralen Vorstellungen widerspiegeln sollen, als Ursprünge des 1967 herrschenden Verständnisses vom Kind dargestellt.

1.4 Das Kind vom kleinen Erwachsenen zur eigenständigen Persönlichkeit

Der Begriff Kind findet in dieser Aufzählung auf das Vorschulkind Anwendung und betrifft damit die Zeitspanne zwischen dem Kleinkind (ab der Vollendung des 3. Lebensjahres) bis zum Eintritt in die Schule.

Fröbel definiert das Kind als eigenständiges, aber vom Erwachsenen unterschiedliches Lebewesen. Er tritt damit die Nachfolge namhafter Pädagogen an, wie etwa Comenius, Rousseau und Pestalozzi (vgl. Kern (1998), S. 8) und erweitert damit das Verständnis bis Aries (der den Begriff der Kindheit fundiert) vom Kind als kleinen Erwachsenen, dessen Erziehung sich in einem informellen natürlichen Verhältnis vollzieht. Bis Aries wird die Erziehung des Kindes nicht zur pädagogischen Frage, sie passiert naturwüchsig. Erst als die natürliche Erziehung nicht mehr funktioniert und sich Kindheit auf zwei Ebenen vollzieht (Familie und Schule), wird die Frage aufgeworfen, wie Erziehung optimiert werden kann. Es entsteht die Hoffnung, die Gesellschaft durch angemessene Erziehung zu verbessern (vgl. Fried (2003), S.40). So beschreibt Hügel das

Kind als Wesen, das von äußeren schlechten Einflüssen ferngehalten werden muss und durch Erziehung zu einem sittlichen Wesen wird (vgl. Kern (1998), S.11).

Seit dem 19. Jdt. erfasst die geplante Erziehung auch die vorschulische Kindheit und unterstreicht damit das Verständnis von Kindheit als Lebensphase und sozialem Status eigener Art – das Kind als Noch–Nicht Erwachsener (vgl. Fried (2003), S.41). Vorstellungen über die Erziehungsbedürftigkeit und über die Lernfähigkeit von Kindern treten in den Vordergrund. Dem Kind wird eine eigenständige Persönlichkeit zugesprochen, damit wird auch der Eigenwert des Kindseins anerkannt (vgl. Böhm (2000), der Kindergarten). Diese Vorstellungen sind Konstruktionen von Kindheit und damit auch in der jeweiligen Epoche, in der sie entstehen und in dem dort herrschenden Zeitgeist begründet. Deshalb ist es notwendig, um das Konstrukt Kind bei Fröbel zu beschreiben, sich dem dort herrschenden Zeitgeist zu widmen.

Die Romantik, der Epoche, der Fröbel zuzuordnen ist, ist die Zeit der Märchen und Mythen und richtet damit den Blick auf den Menschen als Wesen, das in die Natur, Geschichte und Gemeinschaft eingebunden ist und im Sinne der Rückführung auf die Ursprünge des Menschen den schöpferischen Aspekt betont (vgl. Fried (2003), S.42). Kindheit wird als Paradies beschrieben, das es vor der Erwachsenenengesellschaft zu bewahren gilt, da sie die Phase von Phantasie und Schöpfungskraft darstellt, welche in der Romantik anzustreben ist (vgl. ebd.). Aber nicht nur der romantische Blick auf das Kind, der das Kind zwar als anders aber nicht weniger vollkommener als den Erwachsenen ansieht (vgl. Konrad (2004), S.21), beeinflussen Fröbels Konzeptionen der Kindheit als Spielkindheit (vgl. Fried (2003), S. 42). Auch der Zerfall von Familienstrukturen als ganzes Haus, wo die Erwerbstätigkeit vom Erziehungs- und Wohnort separiert ist, bedingt die Notwendigkeit von externen Erziehungseinrichtungen, wie sie Fröbel anstrebt. Bis dahin konnte das Kind beiläufig im Verband der Familie erzogen werden, nun entfällt durch die Abwesenheit der Eltern die Erziehung gänzlich. Fröbel beschreibt die Kindheit als Lernzeit, in der die Grundlagen für die Persönlichkeit (dem geistigen Leben) gelegt werden und die Schwerpunkte auf Bewegung und Spiel mit Kameraden liegen.

„Fröbel ging [des weiteren] von der Voraussetzung aus, dass der Mensch in den ersten Jahren seines Lebens bei weitem das Reifste und wichtigste lernt und den besten Grund zu seinem ganzen geistigen Leben bildet, aber gerade in dieser Zeit, wo er der sorgfältigen Leitung bedürfte, oft am meisten sich selbst überlassen ist (...) und wo das Familienleben geistig und sittlich verkümmert ist, für das ganze Leben verdorben wird (...) [es] brauchen Kinder Bewegung und Spiel mit Ihregleichen.“ (Verein für Kindergärten in Österreich (1887a), S.13)

Er definiert das Kind damit als „anderes Wesen“, differenten Erwachsenen, aber nicht weniger vollkommen. Im Gegenteil, es scheint fast so, als würde Fröbel das Kind als Vorbild für den

Erwachsenen heranziehen, das Kind als Ursprung für Phantasie und Schöpfung auszeichnen. Die Bedürfnisse des Kindes sind in Differenz zu denen eines Erwachsenen zu setzen, und die kindliche Entwicklung (Ausbildung der Kräfte) soll durch den angenommenen Tätigkeitstrieb, der jedem Kind zugesprochen wird, naturwüchsig verlaufen. Der Eingriff in die natürliche Entwicklung soll nur dann erfolgen, wenn die familiäre Erziehung gestört ist. Das Spiel löst damit die Erziehung durch Ordnung und Drill ab. Er betont dabei den Gedanken: das Kind, welches es zu züchtigen gilt, nicht mehr minderwertiger als den Erwachsenen anzusehen, sondern spricht dem Kind die schöpferische Fähigkeit zu und wertet damit das Kindsein auf, indem es als Vorbild für den Erwachsenen gelten soll.

Montessori hingegen vertraut nicht alleine auf die naturwüchsige Erziehung, dem bloßen wachsen lassen, sondern sieht Erziehung als Hilfe, die von der Natur vorgegebenen Kräfte des Kindes zu unterstützen (vgl. Kern (1998), S.34). Dabei beschreibt sie, komme es nicht nur auf das physische Kind an, das den Anstoß zum Besserwerden der Menschen geben kann, sondern besonders der Geist des Kindes sei zu unterstützen (vgl. Montessori (2008), S.15). Sie selbst geht von der Grundannahme aus, dass das Kind „Baumeister seiner selbst“ ist und sich durch die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt selbst „konstruiert und entwickelt“ (Kern (1998), S.34.). Die Umwelt verdeckt jedoch das wahre Wesen des Kindes durch Anpassung, Symbole und Verstellungen, so dass es als notwendig erachtet wird, auf die Umwelt einzuwirken, um dem Kind einen freien Ausdruck seines Wesens zu ermöglichen (vgl. Montessori (2008), S.116). Denn was sind Kinder für den Erwachsenen zu Zeiten Montessori? „Eine dauernde Störung für den von immer schwereren Sorgen und Beschäftigungen in Anspruch genommenen Erwachsenen.“ (Montessori (2008), S.7)

Auch Montessori geht, ähnlich wie Fröbel, von inneren Energien des Kindes aus, die es zu unterstützen gilt, um das Kind vom gesellschaftlichen Ballast zu befreien. Hier wird die Gesellschaft als Hindernis für die natürliche Entwicklung gesehen, deshalb ist es auch notwendig, dem Kind dabei Hilfestellung zu leisten. Es ist in die Gesellschaft so integriert, dass es nicht mehr seinem eigenen Wesen folgen kann. Dem Kind wird die schöpferische Haltung, die potentielle Energie zugestanden, die es befähigt, auf Grund seiner Umwelteindrücke eine seelische Welt aufzubauen, wenn man es nur machen ließe. Der Erwachsene soll die Hindernisse der spontanen Entfaltung des Seelenlebens in den sensiblen Phasen des Kindes beseitigen, schließlich habe er auch Schuld daran, dass sich das Kind nicht natürlich entwickeln kann. Er ist der Begründer der Gesellschaft und verteidigt deren Normen und Werte. Daher ist auch er derjenige, der dem Kind seinen Bezug zu seinem wahren Wesen in den sensiblen Phasen nimmt. Montessori definiert die

sensiblen Phasen als Phasen, in denen die Sensibilität des Kindes dahingehend ausgerichtet ist, das Seelenleben aufzubauen, eine innere Empfänglichkeitsperiode, die die natürliche Entwicklung ermöglicht. Kommt der Erwachsene diesen Pflichten sorgfältig nach, so müsse davon ausgegangen werden, dass sich das Kind autonom im Sinne eines Glaubens an die positive Natur des Menschen entwickelt. (Vgl. ebd., S.7, 46-51).

Dabei gründet Montessori ihre Überlegungen zum Seelenleben auf die Psychoanalyse die das Kind als von Trieben (dem Bestreben sich Lust zu verschaffen) beherrschtes Wesen darstellt, das in seiner Entwicklung zur Identifizierung mit den Anforderungen der Kultur gelangen muss und damit das Lustprinzip (möglichst schnell seine Bedürfnisse zu befriedigen) dem Realitätsprinzip (steht der Lustgewinn im Gegensatz zu dem was von mir erwartet wird – Anforderungen der Kultur) unterordnet (vgl. Fried (2003), S.35). Sie kritisiert aber gleichzeitig die eingeschränkte Sichtweise (primär auf die seelischen Krankheiten ausgerichtete Sicht) der Erwachsenen und betont den Bereich des Normalen und der Erziehung (vgl. Montessori (2008), S.20). Dem Kind wird damit die Aufgabe auferlegt, im Spiel (der Phase, in der die Triebe sichtbar werden) die Triebe zu bilden und zu regeln, um später das Fundament der Persönlichkeit zu setzen (vgl. Zak (1937), S.105).

Eine weitere Sichtweise auf das Kind ergaben die Kognitionspsychologischen Ansätze von Entwicklung, die sich auf die Untersuchung und Erklärung von Phänomenen der Wahrnehmung und des Denkens konzentrieren (vgl. Fried (2003), S.31). Die kindliche Entwicklung wird durch dieses Konzept nicht länger als endogener Reifungsprozess verstanden, sondern betont Entwicklung als vom Kind aktiv zu bewältigende Aufgabe (vgl. Konrad (2004), S.210). Das Kind soll dabei mit Hilfe externer Lernanreize erzieherisch stimuliert werden. Der Blick wird vom Spiel und den gemüthhaften Momenten (vgl. ebd.) der kindlichen Persönlichkeit auf die kognitive Dimension des Entwicklungsgeschehens und auf das frühe Lernen gelenkt.

Der wichtigste Vertreter dieser Richtung ist J. Piaget. Er betont die Aktivität des Kindes beim Aufbau von Denkstrukturen. Den biologischen Anlagen, der Reifung durch Übung von Verhaltensweisen und den Anregungen durch die Umwelt wird dabei nur geringe Aufmerksamkeit geschenkt. Betont wird hingegen, dass das Kind die Welt der Dinge und Personen aus der Perspektive seiner eigenen unmittelbaren sinnlichen Wahrnehmung (senso-motorische Intelligenz) einordnet und sich als Mittelpunkt der Welt begreift. Er spricht dem Kind die Fähigkeit zu, bereits in Ursache – Wirkungszusammenhängen zu denken und verbindet diese Fähigkeit mit der Beherrschung von Sprache, jedoch gründet sich jegliche Logik auf die eigene Wahrnehmung und Erfahrung. (Vgl. Fried (2003), S.32-33).

Das Kind ist damit in der Lage die Ordnung der Welt zu erkennen, jedoch nur auf Grundlage der eigenen Erfahrungen, die durch die Sinne gemacht werden können, es ist daher noch nicht in der Lage von sekundär erworbenen Erfahrungen zu lernen, d.h. nicht unmittelbar selbst erlebte Erfahrungen werden als nichtig angesehen. Das Kind hat demnach noch nicht die Begriffe der Schwere, der Bewegung, des freien Falls erworben und erlebt die Eigenschaften der Dinge, ihrer Form, Größe und Farbe nur ansatzweise (vgl. Zak (1937), S.105), eben so, wie es sich mittels der eigenen Sinne erschließen lässt. Die Kindheit wird damit als Experimentierphase gesehen, um Begriffe und Eigenschaften zu erlernen, als Verinnerlichung von Handlungen und Denken in Bildern. Als Vorstufe zum eigentlichen Denken (vgl. Montada (1995), S.521) unternimmt es damit die ersten Anstrengungen, um der Wirklichkeit nahe zu kommen (vgl. Baltista (1939), S.8). Das Kind erhält damit die Aufgabe der Orientierung in Zeit und Raum und der Gesellschaft deren Bewältigung durch das echte Spielen, Märchen und Warumfragen gekennzeichnet ist (vgl. Tesarek (1956), S.8). Damit entsteht die Annahme, dass Kinder in relativ kurzen Zeitspannen einen Wechsel der Tätigkeiten brauchen (vgl. Aden-Grossmann (2002), S.124) und legt damit den Grundstein für die Abwechslung von Aktiv- und Ruhephasen.

Da nun die Strukturen des Denkens entschlüsselt waren, ging man an die Frage heran, wie man kognitive Strukturen fördern könne, was mit denjenigen Menschen geschehen solle, die von einer „gesunden“ kognitiven Entwicklung abgekommen sind und nun spezielle Bedürfnisse haben, zu untersuchen und die Ergebnisse wissenschaftlich durch Studien zu fundieren. Aber auch die Psychologische Perspektive nimmt Einfluss auf die wissenschaftlichen Erkenntnisse, die es zu erschließen gilt. So werden die auftretenden Erziehungsstile und ihre Auswirkungen auf das Individuum untersucht und die Rollenfixierung in der Familie gänzlich in Frage gestellt. Diese Entwicklungen führen dazu, dass auch die Kleinkinderpädagogik wieder neu unter die Lupe genommen wird. So folgt eine kritische Auseinandersetzung der Öffentlichkeit mit der Praxis der Kindergartenpädagogik und der Ruf nach einer antiautoritären Erziehung seitens der Alternativbewegungen, wie z.B. der Kinderladen. Das Wohl des Kindes, die gesunde Entwicklung, steht dabei immer im Vordergrund. Es entstehen Begriffe von Normen, die Kinder erfüllen müssen, um als entwicklungsconform zu gelten. Die gesamte Kindheit wird vermessen und befindet sich unter Beobachtung. Es wird die Frage aufgeworfen, wie das gesunde Kind auszusehen hat, welche Leistungen und Fähigkeiten es bis zu einem Stichtag erlangt haben muss und schließlich, was auch mit den Nicht-Entwicklungsconformen geschehen soll, bis zu welcher Abweichung sie noch in die Gesellschaft durch Förderung eingegliedert werden können und welche Probleme im Gegensatz dazu behinderte Menschen in der Gesellschaft haben. (Vgl. Jugendamt der Stadt Wien (1987a), S.29)

Das nun entstandene Bild des Kindes, das durch die Wissenschaft vermessen und wohl definiert ist, begründet die Betonung auf das Kleinkindalter als ein Alter, welches für Förderungen jeglicher Art prädestiniert zu sein scheint. Denn das vorschulische Lernen wird unter der Prämisse gesehen, möglichst Defizite von Entwicklungen auszugleichen und die Fähigkeiten optimal zu unterstützen, „denn in keinem anderen Alter lernt man so leicht und naturwüchsig wie in dem vor Eintritt in die Schule“ (ebd.). Die nun einsetzenden Frühförderungsprogramme spalten die Ansichten über den Kindergarten als Bildungseinrichtung. Wie Förderung gesehen wird, als Unterstützung von Fähigkeiten oder als Beschleunigung von lernen und damit als Vorwegnehmen von Schullernen, so different waren auch die unterschiedlichen Reaktionen auf diese Neuerungen. Einerseits lösten sie Angst vor einer möglichen Verschulung des Kindergartens aus, und es wurde der Ruf nach Herabsenkung des Schulalters laut (vgl. Jugendamt der Stadt Wien (1998a), S.30), um damit dem Kindergarten wieder die ursprünglichen Aufgaben zuzuteilen. Auf der anderen Seite wurde der Kindergarten zu einer von der Schule unabhängigen Bildungseinrichtung erhoben (vgl. Jugendamt der Stadt Wien (1998a), S.30). Diese solle zwar Förderung leisten, aber nicht als vorschulisches Lernen im Sinne von Schullernen, sondern als Hilfestellung, um die angeborenen Fähigkeiten zu erweitern und auszubilden und damit eine optimale Grundlage für das Lernen in der Schule zu schaffen. Die gesetzliche Regelung der Stellung des Kindergartens war die Folge, sie definiert den Kindergarten neu.

„Die Kindertagesheime haben die Aufgabe (...) die Entwicklung der Anlagen der Kinder nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren und Guten und Schönen ihrer Entwicklungsstufe entsprechend zu fördern“ (LGBI 32/1967 §2).

Das Bild des Kindes war damit durch die Normen von Entwicklungsstufen geprägt, der Kindergarten soll das Kind entsprechend fördern, um es später optimal der Schule zuführen zu können. Bildung wird hiermit als Förderung der Anlagen definiert, damit stellt auch der Kindergarten eine unabhängige Bildungseinrichtung dar.

Doch was muss das Kind nun alles können, um in die Schule aufgenommen zu werden? Diese Frage ist die Grundlage dafür zu klären, welche Ziele der Kindergarten nun zu übernehmen hat. Um dem Unterricht folgen zu können, muss das Kind „primär die Phantasie zu Gunsten der Wirklichkeit aufgeben, die Logik der Dinge muss überhand nehmen und damit auch die Kontrolle der Triebe beherrscht werden“ (Baltista (1939), S.8). Innerhalb nur eines Jahrzehnts hat sich damit die Rolle des Kindergartens zu einem der Familie gleichwertigen, ja hinsichtlich der Förderung von Entwicklungsstufen sogar überlegenen Sozialisationsfeld und damit für das gedeihliche Aufwachsen aller Kinder notwendigen Bildungsfaktor entwickelt. Was nun noch zu

leisten ist, ist eine Anpassung der Methoden der Schule an die des Kindergartens und umgekehrt, denn nur so kann der Übergang vom Kindergarten zur Schule leichter vollzogen werden.

Ist 1937 die Volksschule noch der Richtung Herbarts verbunden, die Unterricht als das Wichtigste ansieht und verlangt, dass dem Unterricht mit Aufmerksamkeit gefolgt werde und so das Kind in eine ganz andere Welt der Laute, Zahlen, Buchstaben und Rechensätze führt, so war dies nun nicht mehr der Fall. Die Kinderforschung bringt Einsicht in die Abschnitte der körperlichen und geistigen Entwicklung. So definiert sie das vorschulpflichtige Alter als einen bedeutenden Entwicklungsfaktor und betont die Wichtigkeit des kindlichen Spiels. Die illusionäre Phantasie hingegen tritt erst mit dem fünften und sechsten Lebensjahr zurück, und es entwickelt sich der Sinn für die Wirklichkeit. So erlangt erst das Kind, das zur Schule kommt, die Fähigkeit, der Wirklichkeit nahe zu kommen, es braucht daher einen kindgemäßen Anfangsunterricht. Der Anfangsunterricht in Österreich, von Dr. Heinrich Kolar indiziert, soll, von der kindlichen Vorstellungswelt und den kindlichen Betätigungen ausgehend, allmählich zur strengeren Lernarbeit führen. (Vgl. Baltista (1939), S.7-9)

1.5 Zusammenfassung Kapitel 1

Angesichts der Entwicklung des Kindergartens wird deutlich, dass ein direktes Verhältnis zwischen dem Bild des Kindes und der Funktion und Aufgabe, die der Kindergarten im Auftrag der Gesellschaft zu erfüllen hat, besteht. Dies gründet sich darin, dass der Gegenstand der Erziehung, die als primäre Aufgabe des Kindergartens zu sehen ist, der Zögling darstellt, das Kind, das es zu erziehen gilt. Das Bild des Kindes definiert damit das Verständnis über Erziehung und nimmt direkten Einfluss auf die Stellung des Kindergartens. Fröbel war der Begründer des Kindergartens, doch verstand er nicht die Erziehung im Sinne von Bildung, wie wir es heute im 21.Jdt verstehen. Der Geistige Vater des Kindergartens wollte vielmehr dort Abhilfe schaffen, wo durch wirtschaftliche Veränderungen Erziehung wegfällt. Eine Erziehung, welche die der Familie imitiert, dabei aber nicht gänzlich ersetzen soll. Er will dort ansetzen, wo die natürliche Erziehung, die er in der der Familie bestimmt sieht, nicht mehr gänzlich stattfinden kann und hier Hilfestellung und Ergänzung leisten. Dies steht im direkten Gegensatz zu der Erziehung, welche in den Bewahranstalten, die in Österreich lange Zeit als Erziehungseinrichtung vorherrschend waren, gängig ist. Nämlich eine Erziehung, deren Ziel die reine Verwahrung von Kindern sein sollte, damit ihnen und der Umgebung kein Schaden zugefügt werden konnte, wenn die Eltern nicht in der Lage waren, ein Auge auf ihre Kinder zu werfen. Erst durch Fröbel wird die Bewahranstalt einem Wandel unterzogen, den zum Volkskindergarten. Dieser sieht das Kind als eigenständige Person an, die aber durch mangelnde Fürsorge Reinlichkeit und Ordnung nicht

erlernt hat. Es ist anzunehmen, dass der Volkskindergarten die primäre Aufgabe der Familie darin sah, ihre Kinder physisch gesund zu halten und für die Gesellschaft angemessen in die Werte und Normen einzuführen, ohne dabei auf das Kindliche, das Wesen des Kindes, einzugehen.

Erst durch die Erkenntnisse der Psychoanalyse und schließlich der Erziehungsvorstellungen Montessoris, kann das Kind auch in seiner psychischen Form Erziehung erfahren. Durch die Ideen der Psychoanalyse wird besonders der Aspekt des Seelenlebens in den Vordergrund gerückt und löst damit die sozialpädagogische Akzentuierung, die durch die Nachkriegszeit bestimmt war, ab. So soll nicht nur den Erziehungsnotständen frühzeitig entgegengewirkt werden, auch der Entfaltung der Persönlichkeit soll Rechnung getragen werden. Erziehung wurde damit zu einer Hilfestellung, um die natürliche Entwicklung, die durch die Gesellschaft gebremst wird, neu in Gang zu bringen und damit unterstützend zu wirken, sich „gesund“ weiter zu entfalten.

Die kognitionspsychologische Sichtweise hingegen betont das gesunde Kind als eines der Entwicklungsschritte „Normentwickeltes Wesen“. Erziehung ist damit als Erreichung von Entwicklungsschritten gekennzeichnet und mit der Hoffnung besetzt worden, dass sich die Entwicklungsstufen, die angenommen werden, dann hierarchisch entwickeln können, wenn die darunterliegende Stufe vollständig ausgelebt werden konnte. Der Kindergarten hat somit seine Erziehung so zu gestalten, dass die Normen der Entwicklungsstufe der Kinder ausgelebt werden können. Da die Kindergärtnerinnen eine aufwändige Ausbildung in Entwicklungspsychologie erfahren, vertraut die Gesellschaft darauf, dass sie besser als die Familie, die altersspezifischen und entwicklungsdefinierten Stimuli zu setzen und damit die Bedürfnisse zu befriedigen weiß, Wissen um die „gesunde“ Entwicklung zu stabilisieren. Der Kindergarten wird hiermit zu einer Institution, die für das Gedeihen der Kinder vorrangig zuständig ist. Die Familienerziehung wird damit als „gesündeste“ und „natürlichste“ Erziehung abgelöst. Deshalb soll auch jedes Kind diese optimierte Erziehung erfahren.

Im folgenden 2. Kapitel soll nun die Entwicklung des Kindergartenwesens ab 1967 beschrieben werden. Damit konnte der Kindergarten erstmals nach dem Bruch durch das Nationalsozialistische Regime neue Konzepte entwickeln. Hierzu werden die Entwicklungen ab 1967, ausgehend vom Bild des Kindes als physisch und psychisch normentwickeltes Wesen, beschrieben, um dann die gesellschaftlichen Veränderungen, die im Zusammenhang mit dem Kindergarten stehen, als Voraussetzung für ein neues pädagogisches Konzept, aufzuzeigen. Besonders das neue pädagogische Konzept des Situationsorientierten Ansatzes soll hier Erwähnung finden, da es erstmals keinen Anknüpfungspunkt an das

Kindergartenwesen vor 1938 darstellt, sondern als Reaktion auf Weiterentwicklungen von Wissenschaften (Entwicklungspsychologie, Sozialwissenschaften, Theorien der Individualentwicklung, etc.) anzusehen ist. Abschließend soll noch die Ausbildung der Kindergärtnerin beschrieben werden, deren Lehrplan analysiert werden soll, um die Parallelen zu den aktuellen Entwicklungen wie des Situationsorientierten Ansatzes aufzuzeigen.

2 Die Situation des Kindergartenwesens ab 1967 – der Situationsorientierte Ansatz entsteht

Wie im Kapitel Eins schon aufgezeigt wurde, ist das Bild des Kindes maßgebend für die Rolle und Stellung des Kindergartens, deshalb wurde der Versuch unternommen, die Ausgangslage für die Reform 1967 also das Verständnis vom Kind als normentwickeltes Wesen, aufzuzeigen. Hierzu wird, ausgehend vom Entwicklungsverständnis 1967, und der aktuellen Situation 1967 der Bedarf eines neuen pädagogischen Konzeptes aufgezeigt, dem Situationsorientierten Ansatz, um dann im Anschluss auf die Ausbildung der Kindergartenpädagogin in Bezug auf den Situationsorientierten Ansatz einzugehen. Als Übergang zum dritten Kapitel soll die Situation des Kindergartens vor der Anpassung an die Schule anhand einer Analyse des „österreichischen Rahmenplan für die Erziehung und Bildung im Kindergarten“ durch das Charlotte Bühler-Institut aufgezeigt werden.

2.1 Das Bild des Kindes zwischen kognitiver Förderung und sozialem Lernen

Da wir im aktuellen Bildungsdiskurs immer noch auf die Ergebnisse der Forschungen über menschliche Entwicklung, genannt seien hier für Österreich Piaget und sein Schüler Aebli, aufbauen, sollen hier nun einleitend auszugsweise die Grundprinzipien von der Entwicklung angeführt werden, im speziellen dabei, als richtungsweisend für die Kleinkindpädagogik, die Weiterentwicklung der Grundlagen Piagets durch Aebli. Im Anschluss daran soll auf das Gegenkonzept, das durch Wygotski eingeleitet worden ist, eingegangen werden, hierbei wird auch Bezug genommen auf parallele Entwicklungen, die ebenfalls in die gleiche Richtung zeigen, jedoch kein solches Durchsetzungsvermögen im Kindergartenwesen beinhalten und daher hier nur Erwähnung finden sollen. Als zentral soll aber angesehen werden, dass das Bild des Kindes, das sich nun durch Erkenntnisse der Wissenschaft verändert, direkten Einfluss auf das gesamte Kindergartenwesen nimmt und dadurch die Entwicklung neuer pädagogischer Konzepte bedingt.

2.1.1 Die geistige Entwicklung nach Aebli

Besonders die Weiterentwicklung von Piagets Stufenmodell der Entwicklung stellte einen revolutionären Blickwechsel dar, der auf die Pädagogik direkt Einfluss nahm. Die Voraussetzung Piagets, dass in einem bestimmten Alter die Fähigkeit für eine Gedankenleistung ohne Zutun eines Außenstehenden spontan auftritt, stellt den Pädagogen vor ein Legitimationsproblem (vgl. Aebli (1963), S.88). Denn entweder ist diese Fähigkeit vorhanden oder sie entwickelt sich erst nach einiger Zeit, allerdings ohne Einwirkung des Pädagogen oder - mit Aebli's Worten:

„Wenn Piaget in seinen genetischen Untersuchungen nachweist, daß (!) in einem bestimmten Alter eine Operation vorhanden ist, so braucht sie dem Kind nicht mehr beigebracht zu werden. (...) daher ist kein systematisches Lernen mehr nötig oder möglich.“ (Aebli (1963), S.88).

Wozu wäre der Pädagoge dann noch legitim? Aebli hingegen läutet die Relevanz Piagets Untersuchungen für die Pädagogik ein, indem er dessen Konzepte erweitert. Er entdeckt, dass sich „Entwicklung provoziert oder doch realisiert durch das Experiment oder andere Lernsituationen vollzieht“ (Aebli (1963), S.90). Die Anweisungen des Pädagogen lenken dabei das Kind, jene Entwicklungsfortschritte zu vollziehen, die das Kind zu diesem Zeitpunkt, gemäß seiner geistigen Kraft (gemeint ist hier die Leistung der kognitiven Strukturbildung und Ordnung) im Stande zu leisten ist. Darunter versteht man den Zeitpunkt, wenn die vorhergegangenen Erfahrungen des Kindes dafür ausreichen, das Problem zu lösen. Die Basis für all jene Entwicklungen bilden die Erfahrungen der frühen Entwicklungsstufen, das Denken des Kleinkindes, das sehr elementarer Natur, undifferenziert und nur rudimentäre Beziehungen und damit wenig umfassende Strukturen beinhaltet, nun aber durch Anregung seitens der Umwelt neu zusammengeordnet und zu differenzierten und umfassenderen Systemen vereinigt werden. Die Entwicklung im Kleinkindalter, der frühen Kindheit, erhielt damit einen besonderen Stellenwert, denn sie stellte nun die Grundlage für das erfolgreiche Lernen (der Neustrukturierung) in der Schule, dar. (Vgl. Aebli (1963), S.20, 42, 88-90)

Ende der 1960er folgen weitere wissenschaftliche Erkenntnisse über die intellektuelle Förderung von Kleinkindern, Motivationstheorien, Lern- und Sozialisationsforschung und definieren dadurch Möglichkeiten und Chancen der allgemeinen Förderung von Kleinkindern z.B. das Kompetenzmodell von B. Bloom (vgl. Jugendamt der Stadt Wien (1987a), S.29). So wird auch im Landesgesetzblatt für Wien 1967 als Aufgabe der Kindertagesheime „ (...) die Entwicklung der Anlagen der Kinder (...) nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen ihrer Entwicklungsstufe entsprechend zu fördern (...)“ (LGBl. Nr.32/1967) festgeschrieben. Die Betonung der kognitiven Förderung lässt auf eine Verschulung des Kindergartens schließen, denn die frühen Erfahrungen waren die Grundlage für die spätere Neustrukturierung und damit kennzeichnend für den Erfolg in der Schule. Die schuldidaktischen Elemente für Kleinkinder ließen den erhofften Erfolg aus, und es bestätigte sich, dass die Umwelt nur in den Grenzen der Anlagen wirken könne. Der Kindergarten wandelt sich dabei zu einem Ort, in dem die Kinder einen möglichst anregenden Lebensraum vorfinden und damit der Entwicklung viele Impulse gibt (vgl. Jugendamt der Stadt Wien (1987a), S.29). Mit der Betonung auf anregende Umwelt wird der Kindergarten in ein soziales Umfeld eingebettet und trägt damit zum Diskurs über Anlage-Umwelt oder Reifetheorie-Lerntheorie bei, indem sie beides miteinander verknüpft und als

ergänzend betrachtet. Lernen, angeregt durch die Umwelt, kann nur innerhalb des vorgegeben Rahmens der Entwicklung (den Anlagen) vollzogen werden. Somit wird auch deutlich, dass schuldidaktische Elemente in der Kleinkindpädagogik nicht angebracht sind, da Kinder in Bezug zu ihrer Umwelt „in ihrer für ihre Entwicklungs- und Altersstufe je spezifischen Art und Weise lernen“ (Kasüschke, Fröhlich-Gildhoff (2008), S.29). Trotzdem hielt man an dem Glauben, durch wissenschaftliche Erkenntnisse (empirischen Untersuchungen) die Funktionen und Bedingungen von Entwicklung soweit zu entschlüsseln, dass man fördernd Abweichungen entgegenwirken könne, vorerst fest.

So vollzog sich durch die Wissenschaftsgläubigkeit der Wandel vom Kindergarten zu einer Einrichtung für Vorschulerziehung, die Meinung, festgefahrenen Gesellschaftsordnungen durch eine möglichst frühe Förderung benachteiligter Kinder entgegenzuwirken (vgl. Berger (2004), S.1). Eine Fülle von Arbeitsmappen für Denkförderung, „logische Blöcke“ und vieles mehr sollten die kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten des Kleinkindes fördern und so den Leistungsanforderungen der Schule Rechnung tragen (vgl. ebd.). Doch bald schon wurde klar, dass dieses Vorgehen, immer schneller und früher das gewünschte Potential zu erreichen, die Kinder überforderte, die Folgen waren Zunahme von Nervosität und Hyperaktivität, Asthma und Allergien, Depressionen sowie Ess- und Schlafstörungen (vgl. Fthenakis, Textor (2000), S.66). So führte die Überfülle an didaktischen Materialien zu einer Diskussion über Qualitätskriterien und den methodischen Einsatz und des Weiteren auch zu einer Gegenbewegung zur kognitiven (Über-)Förderung, die durch Wygotski eingeleitet worden war.

2.1.2 Das soziale Lernen des Kindes

Auch wenn Wygotski nicht der Einzige war, der das Spiel betonte, es mag erlaubt sein, exemplarisch dafür die Waldorfpädagogik zu nennen, so war er doch derjenige, der dem Spiel eine neue Rolle zusprach und die Verbindung von kognitiver Förderung und der Gesamtpersönlichkeit des Kindes in die Wege leitete. So nahm er an, dass im Spiel höhere psychische Funktionen wie das Denken, Abstrahieren, Erinnern und die Kreativität ausgebildet werden und des weiteren soziale Rollen, Normen und Leitbilder vom Kind internalisiert werden. Sein Ziel, Lernen zu stimulieren und zu fördern, scheint sich von der „Verschulung“ des Kindergartens nicht zu unterscheiden, dennoch unterscheidet er sich entscheidend von der einseitigen kognitiven Förderung. Er sieht den Lernenden als aktiv an, ähnlich wie vor ihm Montessori und Fröbel, der das, was er aufnimmt, geistig verarbeitet und umbildet. Der Kindergarten soll daher allgemeine Vorstellungen über Natur und Gesellschaft vermitteln, um später dem Fachunterricht in der Schule folgen zu können, aber auch dem „spontan-reaktiven“

Lernenden Rechnung tragen. Wygotski sieht das Lernen der 3-6 jährigen in Abhängigkeit davon, wie das Programm der Pädagogen zu ihrem eigenen wird, d.h. wie sie dem Interesse des Kindes entsprechen und damit Spontanität, Neugier und Entdeckungsfreude wecken. Zentral ist dabei sein Gedanke, dass es bei jedem Kind, in jeder Altersstufe eine bestimmte Zone der geistigen Nachahmung im Zusammenspiel mit den realen Entwicklungsmöglichkeiten gibt. Diese Bereiche seien, ihm zufolge, noch nicht ausgereift aber reifend, die nur in der Beschäftigung mit dem Kind zutage treten. Damit wird dem Erzieher die Aufgabe zuteil, diese Zone der geistigen Nachahmung aktiv anzusprechen, geeignetes Material dem Kind zur Verfügung zu stellen, um die natürliche Entwicklung voranzutreiben und nicht mehr dieser nur zusehen zu müssen. Er betont des Weiteren die Feinfühligkeit für ethnische Vielfalt, eine Ausweitung des Kulturellen auf ein genetisches Entwicklungsmodell und schien damit der aktuellen Gesellschaft höchst angemessen. Denn die ethnische Vielfalt im Kindergarten war gegeben, so war dieser auch der geeignete Ort, um die von Natur aus gegebenen Anlagen durch kulturelle Einflüsse zu erweitern und auszubauen. (Vgl. Fthenakis, Textor (2000), S.75-85)

Für die Aufgabe des Kindergartens als einen Ort, der die optimale Entwicklung und Entfaltung der Kinder garantieren soll, war des Weiteren auch die Arbeit von Mater M. Schörl prägend. Das Kind, wie es ihm geht, was ihm gut tut und was es daher braucht, prägten ihre Arbeit. Sie ging dabei von den für sie zeitlosen Pädagogen Fröbel und Montessori aus (vgl. Berger (2004) S.6). In der Aktivität des Kindes sahen laut Schörl die Beiden den Weg und das Mittel zu aller geistigen Entwicklung. In ihrem Versuchskindergarten entwickelte sie die Methode des Raumteilverfahrens und wollte damit der Aktivität des Kindes gerecht werden (vgl. Schörl (1950), S.82). Das Kind sollte sich dabei lebensnahe Spielsituationen selbst schaffen und aufbauen können (vgl. ebd.). Ohne dabei genauer auf die Methode des Raumteilverfahrens eingehen zu wollen, soll die Rolle des Kleinkindes hierbei hervorgehoben werden, denn das Kleinkind wird damit erneut als aktiv wirkend angesehen und nicht länger nur als „Träger von Lernvorgängen für spätere Wissens und Lebensbereiche“ (Berger (2004), S.1). Das Kind folgt dabei seinem Lebensdrang, der seine Aktivität lenkt; daher ist „dem Kind seine Aktivität selbst nicht bewusst“ (Schmaus (1974), S.18). Damit bildet das Kind Vorleistungen des eigentlichen Lernens aus, Grundlagen für die in der Schule und im Leben verlangte Lern- und Leistungsfähigkeit. Als Lernen wird das verstehende Eindringen des Kindes in seine Welt und die damit verbundene Bewältigung von intellektuellen und mitmenschlichen Anforderungen, an denen das Kind wächst, verstanden (vgl. ebd., S.21).

Dadurch wird auch der Status der Kindergärtnerin erhöht, denn sie muss nun qualifiziert sein, die Interessen des Kindes anzusprechen und gleichzeitig Bildungsansprüchen von kognitiver

Förderung gerecht zu werden. Verlangt werden methodische Maßnahmen, um dem Lebensdrang und damit der natürlichen Lern- und Leistungsfreude der Kinder Raum zu schaffen. Deshalb wurde 1962 auch das Kindergartenwesen in Wien neu reglementiert. Ähnlich sah es in den anderen Bundesländern aus, auch hier wurden Landesgesetze geschaffen, um den Kindergarten zu aktualisieren. Denn ab 1962 wurde die Durchführung und Entwicklung des Kindergartenwesens zur Landessache erklärt (vgl. Engelbrecht (1988), S.488), wodurch es jedem einzelnen Bundesland in Österreich oblag, wie der Kindergarten auszusehen hatte und nach welchen Konzepten er geführt werden sollte. Da die wesentlichen Punkte der einzelnen Landesgesetze der österreichischen Bundesländer annähernd gleich sind (vgl. ebd.), soll hier nun anhand der Wiener Landesgesetze das Neue am Kindergartenwesen angeführt werden.

2.2 Die Auswirkungen auf das Kindergartenwesen

Durch die Aufwertung des Kindergartens wurde auch die Ausbildung der Kindergärtnerinnen einer Reform unterzogen; so wurde die Ausbildung vom Betrieb des Kindergartens losgelöst und 1962 im Schulorganisationsgesetz festgeschrieben. Da die Ausbildung der Kindergärtnerinnen dadurch dem Schulgesetz zugeschrieben worden ist, war ab nun auch der Bund für die Regelung der Kindergärtnerinnenausbildung zuständig. In der Gesetzgebung 1962 sticht besonders die Anschließung der Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen an die 8. Schulstufe und die Erweiterung auf weitere 4 Schulstufen hervor. Damit gehörte die Bildungsanstalt der Kindergärtnerinnen dem Status einer mittleren Schule an und der Unterricht musste nunmehr durch Fachlehrer erteilt und somit durch einen gesetzlich verankerten Lehrplan reglementiert werden. Der Lehrplan umfasste dabei die Pflichtgegenstände: Religion, Pädagogik, Spezielle Berufskunde, Kindergartenpraxis, Deutsch, Mathematik, Geschichte und Sozialkunde, Geographie und Wirtschaftskunde, Rechtskunde, Naturkunde, Gesundheitslehre, Musikerziehung, Instrumentalmusik, Bildnerische Erziehung, Werkerziehung, Mädchenhandarbeit und Hauswirtschaft, Leibeserziehung; so wie ergänzende Unterrichtsveranstaltungen im Sinne der Ausbildung. (Vgl. BGBl. 32/1967, §95-96)

Ein übergeordnetes Ziel der Arbeit mit Kindern soll laut Bundesministerium für Unterricht 1967 sein, „das Kind zu einem mündigen, selbständig denkenden Mensch zu erziehen und in einer dynamischen und mobilen Welt mit pluralistischen Wertsystemen seinen eigenen Standort in Hinblick auf seine religiösen, sittlichen und sozialen Werthaltungen zu fundieren“ (Kern (1998), S. 85). Deshalb sollten Kindergärtnerinnen auch die Grundlagen besitzen die nicht nur für die Schulreife von Nöten waren, sondern auch um die Kinder nach „sittlichen, religiösen und sozialen Werten des Wahren und Guten und Schönen ihrer Entwicklungsstufe entsprechend zu

fördern“ (BGBl. 32/1967, §2). Die Haupterziehung blieb aber dennoch bei den Eltern, so wurde der Kindergarten als „grundsätzlich freiwillig“ (BGBl. 32/1967, §3) bestimmt und als Unterstützung zur Familienerziehung verortet (vgl. ebd., §2).

Die Kontrolle wurde dem Magistrat übertragen, der sich durch Aufsichtsorgane davon zu überzeugen hatte, dass die Kindergärten den gesetzlichen Erfordernissen entsprechen, er übernahm dabei auch die pädagogische Aufsicht (vgl. ebd., §10), die etwaige Vergehen gemäß den Strafbestimmungen (vgl. ebd., §13) zu ahnen hatte.

Nun war die Grundlage für eine staatlich bestimmte und geordnete Erziehung im Kindergarten gelegt und knüpfte damit an die Bestrebungen, den Kindergarten der Schule als Bildungsinstitution gleichzusetzen, erneut an. Doch diesmal unter anderen Vorstellungen von Bildung. Kognitive Überbetonung sollte durch den Ausgleich durch Sozial-emotionales Lernen vermieden werden. Sozial-emotionales Lernen schließt damit an den pädagogischen Ansätzen der Kinderläden und Eltern-Initiativgruppen sowie der Waldorfpädagogik an (vgl. Aden-Grossmann (2002), S.145). Soziales Lernen als Einbeziehung der Umwelt in die Pädagogik des Kindergartens, flexible Handhabung der Zeitstruktur, aber auch das Phantasiespiel und Kopf, Herz und Hand gleichermaßen auszubilden und damit die Hilfe zur Entfaltung der eigenen menschlichen Anlagen und damit der Ausbildung der Persönlichkeit, prägten die Arbeiten im Kindergarten (vgl. ebd., S.147).

Zwar ist kein „offizieller“ Lehrplan für den Kindergarten bis 2006 aufzufinden, jedoch ein „hidden curriculum“³, ein Rahmenplan, der 1975 die Bildung und Erziehung im Kindergarten als Gleichberechtigung von Lernen und Spielen reglementiert, und damit die Gesamtpersönlichkeit des Kindes in den Mittelpunkt stellt (vgl. Berger (2004), S.2).

„In Anlehnung an die Erkenntnisse der Kleinkinderpsychologie und –pädagogik sowie an die Erfahrungen der praktischen Kindergartenarbeit wird eine optimale Entfaltung der Anlagen des Kindes (...) angestrebt. Diese soll sich an der individuellen Entwicklung des Kindes orientieren und vor allem durch ausreichendes Spiel und durch die erzieherische Wirkung der Gemeinschaft Gleichaltriger erreicht werden. Das Spiel wird als die dominante und entwicklungsadäquate Lernform des Kleinkindes betrachtet.“ (Berger (2009), S.8).

Die erzieherische Wirkung der Gemeinschaft meint unter anderem das Lernen von Kooperation mit anderen und das Zusammenleben in einer Gruppe, die Erfahrung, in verschiedenen

³ Unter einem „hidden curriculum“ versteht man eine inoffizielle Anweisung. So mag für die Schule als hidden curriculum die Akzeptanz von Geschlechterrollen oder sozialen Differenzen gelten, also Aufgaben der Institution, die indirekt von der Gesellschaft mit dem offiziellen Auftrag zur Einführung in Gesellschaftsnormen und Werte vermittelt werden sollen.

Positionen und Rängen sich unter- bzw. überzuordnen und sich damit Problemlösungsverhalten anzueignen und sich vom Erwachsenen unabhängig zu entwickeln.

Diese elf Bildungs- und Erziehungsbereiche des Rahmenplans 1975 stehen in einer wechselseitigen Beziehung zueinander: Emotionale Erziehung, Sozialverhalten, Sexualverhalten, Wertverhalten, Religiös-christliche Erziehung, Kreativität, Denkförderung, Sprachbildung, Bewegungserziehung, Lern- und Leistungsverhalten und Umweltbewältigung und veranschaulichen damit die Gleichwertigkeit von Kopf und Herz (vgl. Berger (2009), S.8).

Angesichts der sich ständig wandelnden Gesellschaft genügte es nicht, länger den Rahmenplan zu verfolgen, neue pädagogische Konzepte mussten gefunden werden, um den sich rasch wandelnden Lebensbedingungen der Kinder gerecht werden zu können.

2.3 Ausgangslagen für ein neues pädagogisches Konzept

Als Konsequenz der Migration der 1970er Jahre, hier wurden vor allem Arbeitermigranten angefordert und aufgenommen (vgl. Fthenakis, Textor (2000), S.122), stand die Schule vor dem Problem, dass, um dem Unterricht angemessen folgen zu können, die Mehrheit der Migrantenkinder nicht der deutschen Sprache mächtig waren. Auch führten Analyse von Lebenswelten zu der Erkenntnis, dass Kinder an der Gestaltung ihrer Situation teilhaben (vgl. ebd., S.98). In den 1980er Jahren folgte eine Reflexion interkultureller Lebenszusammenhänge (vgl. ebd.), und damit wurde auch die Chance, durch kulturelle Vielfalt österreichische Kinder zu fördern, erkannt. Es wurde daher versucht, das Fehlen von Migrantenkinder im Kindergarten zu beheben. Da jedoch der Kindergarten gesetzlich nicht verpflichtend war, wurde der Kindergarten als die entscheidende Bildungseinrichtung proklamiert. Man hoffte darauf, die Eltern, die immer nur das Beste ihrer Kinder wollen, dadurch zu animieren, ihr Kind ebenfalls in den Kindergarten zu schicken, um dem Sprachdefizit entgegen wirken zu können und die Förderung durch mannigfaltige kulturelle Einflüsse zu sichern. Der in den 1960er Jahren einsetzende Boom des Kindergartens verstärkte sich zu Beginn der 1970er zwar noch, aber flachte schon am Ende der 70er durch Stagnation durch den Geburtenrückgang deutlich ab (vgl. Faßmann [u.A.] (1988), S.12). Daher wurde auch hier versucht, die Kinder immer mehr in den Kindergarten zu „locken“, schließlich sah sich der Staat immer noch dazu verpflichtet, das Bildungsniveau aufrecht zu erhalten. In den 1990er Jahren schien das Ziel erreicht, denn die starke Frequenz des Kindergartens (72,5 % öffentliche gegenüber 27,5% privaten Kindergärten) drückte das Interesse der Öffentlichkeit, den Kindergarten als brauchbare Vorbereitung für das schulische Lernen, unmissverständlich aus (vgl. Engelbrecht (1988), S.488).

Auch die Ausbildung der Kindergärtnerinnen wurde erweitert, als „Höhere Schule“ wurde sie unter der Bezeichnung „Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik“ mit nunmehr 5jähriger Form geführt (vgl. Stöttinger (2001), S.84). Die Kindergärtnerin legt nun nicht nur namentlich den Bezug zu F. Fröbel als „Gärtnerin“ des Menschengeschlechts ab, sondern betont nun das „Neue“ am Kindergarten, die Anbindung an die Pädagogik und damit an wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen über Entwicklung und Bildung des Kindes, indem sie nunmehr ihren Status als Kindergartenpädagogin erhält.

Doch auch gesellschaftliche und ökonomische Umbrüche verstärkten den Bedarf an einem neuen pädagogischen Konzept, darunter fallen unter anderem die ansteigende Arbeitslosigkeit und Patchwork-Lebensläufe (vgl. Fthenakis, Textor (2000), S.98). Der Leistungsanspruch, der mit dem ansteigenden Konkurrenzkampf immer deutlicher wurde, verlangte nach gezielter früher Förderung und damit einer optimalen Ausgangslage für den Schuleintritt. Da das Kind als aktiv handelnde Persönlichkeit angesehen wurde, konnte sich ein Konzept etablieren, das eine „Verbindung von sachbezogenem und sozialem Lernen“ (ebd. S.115) durch das „kompetente Kind“ ermöglicht, der Situationsorientierte Ansatz.

2.4 „Das kompetente Kind“ - Der Situationsorientierte Ansatz

Entstanden in Deutschland, aus der Kritik an der Verschulung des Kindergartens heraus, stellt der Situationsorientierte Ansatz auch für österreichische Regelkindergärten einen wichtigen Entwicklungsschritt dar (vgl. Winter (1998), S.87). Kritikpunkte an den bisherigen Konzepten waren: an der Bewahranstalt die nicht ausreichende Förderung grundlegender Voraussetzungen für schulisches Lernen; an der starken Reglementierung die Behinderung der Autonomieentwicklung; und der Anspruch an Chancengleichheit unterprivilegierter gesellschaftlicher Gruppen, durch kognitive Förderung Schulversagen zu minimieren (vgl. ebd.).

Dieses neue Konzept sollte die „Entschulung“ des Kindergartens bewirken, darunter verstehen die Anhänger des Situationsorientierten Ansatzes „ (...) die Erziehungswirklichkeit von festgefahrenen Anläufen, einengenden Verhaltensregeln, traditionellen Rollenzuschreibungen zu befreien und gegen die wachsende Bürokratisierung pädagogischer Institutionen anzugehen“ (Winter (1998), S.23). Der Kindergarten ist dabei kein Ort für den „Nürnberger Trichter“, sondern eine Stätte des sorgfältigen „Auf- und Ausbaus bildungsrelevanter Voraussetzungen“ (Krenz (2004), S.27). Da die Probleme des Alltags immer komplexer wurden, reichte die Überbetonung von einseitiger rationaler intellektueller Seite nicht mehr aus, deshalb beschloss man, „das kreative Spiel als Ausgangslage für kreatives Denken“ (Fthenakis, Textor (2000), S.68)

zu fördern. Die Verbindung zwischen der Entstehung von Individualität (die auf dem kreativen Denken beruht), dem Fantasienspiel und verbalem Denken sah man durch die zeitliche Verknüpfung von dessen Entstehung nach dem dritten Lebensjahr, gegeben. Des Weiteren konnte empirisch nachgewiesen werden, dass Kinder aus spielorientierten Kindergärten in der 4. Klasse den Kindern aus bildungsorientierten Kindergärten überlegen waren, hinsichtlich ihrer physischen, emotionalen, sozialen und geistigen Entwicklung (vgl. Fthenakis, Textor (2000), S.67). So standen sich zwei Konzepte gegenüber, das eine betonte das Lernen und den Intellekt (Frühförderung kognitiver Leistungen), das andere betonte das Spiel und das soziale Verhalten (der Situationsorientierte Ansatz). Doch nicht nur die Angst vor Verschulung war Anlass zur Entwicklung des Situationsorientierten Ansatzes, auch die Forderung nach der Einbindung von Eltern in institutionelle Erziehungssysteme veranlasste einen lebensweltbezogenen Ansatz. „Die Einbeziehung aller am Erziehungs- und Bildungsprozess beteiligter Personen mit klarer Zuständigkeit, aber dennoch kommunikativ, sollte es ermöglichen, dem sachbezogenen Lernen ein soziales Lernen zur Seite zu stellen und war damit erklärtes Ziel des Situationsorientierten Ansatzes“ (Winter (1998), S.27).

Um das Neue am Situationsorientierten Ansatz zu veranschaulichen, soll nun das Menschenbild, das hinter diesem Ansatz steht, aufgezeigt werden. Als Kriterium für eine gelingende Entwicklung ist der Erwerb von gesellschaftlich bestimmten und kulturellen Komponenten beschrieben, mit deren Hilfe eine Person autonom handlungsfähig ist und dabei über eine eigene Identität verfügt (vgl. ebd. S.79). Das lässt auf ein Menschenbild schließen, das sich am mündigen Menschen (Kant) orientiert; er ist autonom und verfügt über eine eigene Identität, da er mittels Vernunftgebrauch zwischen seinen eigenen Bedürfnissen und denen der Gesellschaft wählt. Jedoch wird die Entwicklung vom „Ich am Du“ (Buber) – das Ich kann erst durch ein Gegenüber den Unterschied von sich zu den Anderen erkennen und damit ein Ich werden- bei diesem Ansatz stärker betont. Erst durch die Berücksichtigung der kulturellen Werte und Normen in einer Gemeinschaft kann der Mensch sich seine eigene Freiheit nehmen, sich selbst zu bilden. Dabei ist die Handlung ein Weg, Grenzen zu erfahren, das „kompetente Kind“ ist damit ein Wesen, das in sozialer Verantwortung handelt und dadurch seine eigene Freiheit erlebt (vgl. Fthenakis, Textor (2000), S.121). Unter diesem Menschenbild wird „Bildung zum Grad einer Persönlichkeitsreife und Vernetzung von Können und Wissen, Verinnerlichung und gelebten/gezeigten Verhaltensweisen.“ (Krenz (2004), S.26). Das Kind wird zu einem selbst aktiven Tätigen, der Erfahrungslernen in realen Sinnzusammenhängen erlebt (vgl. ebd. S.25) und damit seine Sach- und Sozialkompetenzen ausbildet (vgl. ebd. S.8).

Die Hauptmerkmale des Situationsorientierten Ansatzes sind deshalb: der Bezug zur Lebenssituation der Kinder, das Lernen in Erfahrungszusammenhängen und in altersgemischten Gruppen, die Mitwirkung von Eltern an der pädagogischen Arbeit, sowie eine engere Verbindung von Kindergarten und Gemeinwesen (vgl. Berger (2004), S.2). Elternarbeit soll dabei als Mitsprache, Mitarbeit und Beteiligung verstanden werden, nicht aber als Eingriff der Eltern in pädagogische Fragen oder gar in die pädagogischen Konzepte, denn ausschließlich die Kindergartenpädagoginnen haben eine umfangreiche Qualifikation erfahren die sie dazu befähigt, pädagogische Entscheidungen zu treffen. Als Ausgangspunkt für pädagogische Entscheidungen soll die Analyse der kindlichen Ausdrucksformen dienen, laut Entwicklungspsychologie werden darunter das Spielen, das Sprechen, die Motorik, das Verhalten, die Träume, das Malen und Zeichnen verstanden. Mittels dieser sechs Ausdrucksformen des Kindes soll es der in Entwicklungspsychologie geschulten Kindergartenpädagogin möglich sein, die Bedürfnisse des Kindes zu erschließen und auf die prägenden Eindrücke situationsangemessen einzugehen, um dem Kind schließlich das soziale Lernen zu ermöglichen. (Vgl. Krenz (2004), S.42, 54, 65)

Die Kindergartenpädagogin des Situationsorientierten Ansatzes muss, um Prozesse des sozialen Lernens ermöglichen zu können, „ (...) neue Bezugsperson werden, die in Interaktion mit den Kindern starre Verhaltensmuster löst, verfestigte Normvorstellungen problematisiert und neue Verhaltensformen erprobt“ (Winter (1998), S.98). Damit soll die „Kompetenz und Selbständigkeit der Kinder als höchstes Ziel an soziale Verantwortung gebunden (...) zu persönlichkeitszentriertem Wissen führen“ (Berger (2004), S.2). Durch Bindung an eine Bezugsperson soll Vertrauen aufgebaut werden, um gemeinsam Kritik an der Gesellschaft bezüglich Rollenzuschreibungen und Werte/Normen in Bezug auf personenspezifische Vorstellungen, stellen zu können, d.h. das Kind wird mit Hilfe der Kindergartenpädagogin angehalten, über eigene Konstruktionen der Person nachzudenken und diese mit den verfestigten Normen der Gesellschaft zu vergleichen und gegebenenfalls Kritik an diesen zu üben. Gleichzeitig wird aber das Kind an die Gesellschaft gebunden, das Wohl aller als oberstes Ziel erklärt. Gesellschaft würde nämlich nicht funktionieren, wenn jeder seinen eigenen Trieben folgen würde, deshalb muss das Bewusstsein darüber gebildet werden, dass jede Handlung Folgen nach sich zieht, damit auch Konsequenzen für die Gemeinschaft hat. Da das Wohl der Anderen vor das des eigenen gestellt wird, kann es daher dem Einzelnen nur gelingendes Glück zu erfahren, wenn auch die Gesellschaft glücklich ist. Damit wird dem Kind ein Bewusstsein über die eigenen Fähigkeiten vermittelt – jeder kann etwas bewirken, wenn er nur seinen Wünschen Ausdruck verleiht – diese führen jedoch nur zum Erfolg, wenn der Einzelne an das Wohl der Gemeinschaft gebunden wird – das Individuum kann etwas verändern und muss dies auch, wenn

es die Gesellschaft (und damit sich selber) zum Erfolg führen will. Es wird daher das einzelne Kind durch die Bindung an die Gesellschaft (und dem Glauben an die Allmacht der Erziehung) dazu verpflichtet, den Weg zum Wohle der Menschheit zu bestreiten.

Damit wird auch der Anspruch an Professionalisierung durch Selbsterziehung der Fachkräfte, der Kindergartenpädagogin, laut. Die Kindergartenpädagogin muss in der Lage sein aktiv und entwicklungsförderlich einzugreifen, indem sie dem Kind hilft, sich mit prägenden Eindrücken auseinanderzusetzen, indem sie mit ihm in eine dialogische Beziehung tritt. Laut den Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie kann ein Mensch sich nämlich nur dann den Herausforderungen der Zukunft stellen, wenn er weitgehend von psychischen Belastungen frei ist. Damit soll laut Vertretern des Situationsorientierten Ansatz die Förderung von Offenheit, Verbesserung der Lebenslage und Lebensbedingungen erreicht werden. (Vgl. Krenz (2004), S.16, 30)

Das neu erklärte Ziel der Ausbildung, die Priorität der Entwicklungspsychologie und damit einer wissenschaftlichen Anbindung an die Bereiche der Pädagogik, wird durch die namentliche Änderung zu „Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik“ hervorgehoben.

2.4.1 Die Ausbildung der Kindergärtnerin von 1985-1994

Da die Lehrpläne der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik 1985, 1992 und 1994 bis auf wenige Änderungen wortwörtlich ident sind, soll hier nun eine Zusammenfassung der Lehrpläne stattfinden. Zu den Änderungen mag angemerkt werden, dass der Lehrplan von 1992 Anweisungen enthält, die Art und Gliederung des Lehrplans, die Unterrichtsprinzipien und die Unterrichtsplanung betreffend, aber in direktem Bezug zur Autonomie der Umsetzung der Rahmenlehrpläne, damit ist die Freiheit gemeint, thematische Schwerpunkte zu setzen und auf die Schülerorientierung einzugehen, gesehen werden kann.

„Die Unterrichtsplanung hat einerseits den Forderungen des Lehrplans bezogen auf eine Schulstufe zu entsprechen und andererseits pädagogisch und didaktisch angemessen auf die Fähigkeit, Bedürfnisse und Interessen der Schülerinnen und Schüler sowie auf aktuelle Ereignisse einzugehen.“ (BGBI. 514/1992, Anlage S.2012).

Mitte der 1980er Jahre wurden wissenschaftlich fundierte Methoden speziell für den Kindergartenbereich entwickelt, die sich auch in der 1985 gesetzlich neu geordneten Ausbildung für Kindergartenpädagogen niederschlugen. Die wissenschaftliche Fundierung wird im BGBI. 135/1985, das den Lehrplan für die Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik beinhaltet, hinzugefügt. Hier soll nun exemplarisch für die Lehrpläne 1985-1994 eine Analyse des Lehrplans

von 1985 erfolgen. Dabei wird festzustellen sein, welche Methoden als für den Kindergartenbereich geeignet deklariert werden, welche Auswirkungen die „neuen“ Konzepte, wie der Situationsansatz, auf die Ausbildung haben und welche neuen Schwerpunkte für pädagogisches Arbeiten gesetzt werden.

Da mit dem Abschluss der Ausbildung zur Kindergartenpädagogin nicht nur die Befähigung für den Kindergartenbereich erlangt wird sondern auch als Befähigungszeugnis für die Hochschulreife (vgl. BGBl 135/1985, Anhang, II) anzusehen ist, muss darauf geachtet werden, dass bei der Auswahl der Fächer nach Gewichtung der Stundentafel es zu Differenzen zur eigentlichen Kindergartenarbeit kommt. So werden zwar laut Gesamtstundenanzahl die Fächer Deutsch und eine lebende Fremdsprache vor den Fächern Didaktik und Pädagogik gereiht, da diese aber für die Kindergartenpraxis nur von sekundärer Bedeutung sind, sollen sie in dieser Analyse keine Beachtung finden, sondern als mittelschulspezifisch hinten angereiht werden. So sollen nur mehr die Fächer: Kindergartenpraxis (18 Stunden), Didaktik (12 Stunden) und Pädagogik (11 Stunden) näher beleuchtet werden. Der Rest an Fächern, die für den Kindergarten als relevant anzusehen sind, sollen der Vollständigkeit wegen hier nun Erwähnung finden: Heil- und Sonderpädagogik (2 Stunden), Rechtskunde (2 Stunden), Gesundheitslehre (1 Stunde), Instrumentalmusik (Gitarre 4/5, Flöte 3/2 Stunden) und Rythmisch-musikalische Erziehung (2 Stunden).

1994 wurde das Kolleg für Kindergartenpädagogik eingeführt; dieses ist speziell auf die Bedürfnisse von Erwachsenen ausgelegt und soll eine Ausbildung nach der abgeschlossenen Matura zur Kindergartenpädagogin ermöglichen. Inhaltlich besteht jedoch kein Unterschied in den Fächern, die zur Analyse herangezogen werden.

Für das Fach Pädagogik werden als Bildungs- und Lehraufgabe die biologischen, psychologischen und soziologischen Grundlagen der Erziehung und Bildung angeführt, dabei sollen individuelle Verhalten von Personen , dynamische Prozesse innerhalb der Gruppe und die Abhängigkeit des pädagogischen Geschehens von soziokulturellen Strukturen als Grundlage für eigenes pädagogisches Handeln erlernt werden (vgl. BGBl. 135/1985, Anlage S.2398). Hier kann eine Parallele zum Situationsorientierten Ansatz gezogen werden, denn es wird das individuelle Verhalten im Zusammenspiel mit der Gruppe angesprochen, die eigene Entscheidung zu Gunsten oder im Gegensatz zu den Bedürfnissen der Anderen, innerhalb der Werte und Normen der Gesellschaft, zu treffen. Damit werden die Hauptmerkmale des Situationsansatzes angesprochen, „das Lernen in Erfahrungszusammenhängen und in Gruppen, aber auch die enge Verbindung von Kindergarten und Gemeinwesen“ (Berger (2009), S.8). Die Kinder werden

damit nicht nur in die Gesellschaft eingeführt, sondern sie erfahren auch das gesellschaftliche Zusammenspiel von geben und nehmen. Das Kind erwirbt seine Identität als eine in der Gesellschaft handlungsfähige Persönlichkeit und lernt dadurch Beziehungen zu den für seine Lebensumwelt wichtigen Kinder und Erwachsenen kompetent handhaben zu können (vgl. Jugendamt der Stadt Wien (1987b), S.50). Damit wird die Aufgabe an die Kinder gestellt, verschiedene Handlungsmöglichkeiten abschätzen zu lernen und situationsangemessen und selbstbestimmt anzuwenden; hier dient der Kindergarten als „Gesellschaft im Kleinen“, eine Stätte der Begegnung mit anderen Kindern und Erwachsenen. Um pädagogisch handeln zu können, muss der Pädagoge erst sein Menschenbild reflektieren, um sein Verständnis des Menschen auf die Grundlagen und Ziele hin zu überprüfen. Auch in der Ausbildung wird auf ein selbständiges Denken gesetzt, das zur kritischen Auseinandersetzung mit Wertsystemen und Normen führen soll, um letztlich zu einem eigenen Welt- und Menschenbild zu gelangen (vgl. BGBl.135/1985, Anhang, A. Pflichtgegenstände, S.2315). Das Spiel mit seiner Funktion Erziehung und Bildung zu ermöglichen und zu begünstigen, findet sich ebenfalls als Grundlage im Lehrstoff und stellt eine Anbindung zur Wissenschaft dar, indem das Bildungsziel interdisziplinär erreicht werden soll, als Psychologie des Spiels und Pädagogik des Spiels, und des weiteren auch die Basis für wissenschaftlich fundierte Beobachtungen liefert (vgl. ebd.). Denn nirgendwo kann man besser beobachten lernen als in der Spielsituation, in der Kinder in „ihrer Welt“ vertieft, fast versunken sind. Als wissenschaftliche Methoden der Beobachtung werden unsystematische oder Gelegenheitsbeobachtungen, systematische und gezielten Beobachtungen gelehrt (vgl. Kern(2004), S.58).

Bis zur Betonung des sozialen Lernens, wurde als für das Kleinkindalter zentrale das Spiel angesehen, doch nun wird der soziale Aspekt des Lernens hinzugefügt. Das Kleinkind muss nicht nur Kompetenzen für die Schule erwerben, wie kognitive Fähigkeiten und als Ausgleich kreative Fähigkeiten durch das Spielen, ab nun muss es auch noch sozialisiert werden. Damit steht das Individuum in der Gesellschaft im Mittelpunkt. Dabei soll darauf geachtet werden, das Kind als Konstrukteur seiner Erkenntnisse zu sehen. Die Umwelt spielt dabei nicht nur als Randbedingung eine Rolle (durch fördernde und hemmende Faktoren), sondern auch als Objekt, an dem Handlungen durchgeführt werden (vgl. Aufenanger (1992), S.182). Doch nicht nur die nichtpersonelle Umwelt dient entwicklungsfördernd, nach Piaget zeigen Kinder Leistungen in kooperativen Problemlösungssituationen, die sie in einer Individualsituation nicht erbringen. Seine These ist es deshalb, dass in solchen Gruppensituationen vermutlich soziale Interaktionen Widersprüchen begegnen, die sozial-kognitive Konflikte auslösen und damit zu einer

Umstrukturierung des Denkens führen – eine demokratische Konfliktlösung durch unterschiedliche Sichtweisen (vgl. ebd., S.174).

Wie präsent die Aufgabe des Kindergartens als Sozialisationsfaktor war, zeigt eine Enquete des Jugendamtes der Stadt Wien 1987 mit dem Titel „Der Beitrag des Kindergartens zur Sozialisation des Kindes“. Hier wird der Kindergarten als erster Wirkungsbereich angesehen, außerhalb der Familie, in der die Kinder grundlegende Haltungen für positives soziales Handeln erlangen. Das Kind soll aus seiner vorerst egozentrischen Haltung behutsam herausgeführt und schrittweise für die Bedürfnisse der Mitmenschen sensibilisiert werden. Diese Vielfalt in der Gesellschaft und der damit verbundenen Dynamik wurde erst durch die Ausweitung von Kindergartenplätzen thematisiert. Denn nun werden auch Kinder aus Problemfamilien erfasst, und der Kindergarten erhält die neue Aufgabe, zur familiären Erziehung kompensatorisch zu wirken, um eine Chancenverbesserung für die persönliche Entwicklung zu ermöglichen. (Vgl. Jugendamt der Stadt Wien (1987b), S.7)

In der Ausbildung werden deshalb die pädagogische Soziologie als Lehre vom Individuum und der Gruppe, als Individuum und Gesellschaft, als soziale Rollen und soziale Schichten unterrichtet. Ebenso werden als zeitgemäße Aufgabe Kinder von Minderheiten im Kindergarten und als Folge das pädagogische Problem der Mehrsprachigkeit thematisiert. Erziehung und Bildung soll damit insgesamt als kulturelles, gesellschafts- und zeitbedingtes Geschehen gelehrt werden. (Vgl. BGBl. 135/1985, Anhang S.2416)

Damit wird der Kindergarten zu einer Lebensform, in der sich unterschiedliche Aktivitäten in verschieden großen Gruppierungen vollziehen und Kinder unterschiedlichster Gesellschaftsschichten und Kulturen miteinander in Kontakt treten. Dadurch stellt der Kindergarten den wohl bedeutendsten Sozialisationsfaktor dar. Um dieser Vielfalt an Kulturen, Individuen und Gesellschaftsschichten gerecht zu werden, wird im Situationsorientierten Ansatz auf „Offene Planung“ Wert gelegt, damit soll die Flexibilität erhalten bleiben, um die kindlichen Ansprüche in das pädagogische Konzept mit einzubauen. Aber auch das „Freispiel“ trägt dazu bei, in eigener Entscheidung selbstinitiierten Aktivitäten nachgehen zu können, und damit stellen Familiengruppen, Rollenspiele, Gesellschaftsspiele die Grundlage für die Bereitschaft dar voneinander zu lernen, der Grundlage für Sozialisation im Kindergarten. Die Schüler sollen in ihrer Ausbildung die Grundlagen für eine Diagnostik der kindlichen Ansprüche erlernen, indem sie Methoden der wissenschaftlichen Individualitätserfassung, gründend auf Persönlichkeitstheorien, anwenden lernen, um ihr pädagogisches Handeln gezielt einsetzen zu können. Dabei soll besonders das kindgemäße Lernen als emotional abhängig thematisiert

werden. Dem Kind soll das Gefühl gegeben werden, dass seine Wünsche ernst genommen werden und, wenn sie diese äußern, etwas verändern können und nicht bloß als Prozess der Anpassung an die Normen der Gruppe bzw. der Institution vermittelt werden. (Vgl. Jugendamt der Stadt Wien (1987b), S.21, 51-62).

Als Bildungs- und Lehraufgabe der Didaktik soll deshalb die Erziehungs- und Bildungsarbeit geplant werden, um Methoden zu entwickeln und auf ihre Wirksamkeit hin zu überprüfen. Die Vermittlung von Methoden zur Förderung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen der Kinder unter Berücksichtigung von aktuellen und lebensnahen Situationen sollen daher erlernt werden. Damit soll die Förderung der kognitiven und kreativen Fähigkeiten, der Sprache und der Bewegung im Mittelpunkt stehen und die Basis für die Entfaltung kindlicher Lernprozesse darstellen. Auch die Förderung verschiedener Persönlichkeitsbereiche des Kindes, die emotionale Erziehung, das Sozial- und Werteverhalten, Probleme der Sexualerziehung sollen vermittelt werden. (Vgl. BGBl. 135/1987, Anhang S.2419-2421)

In der Kindergartenpraxis soll zusätzlich noch der Umgang mit den Eltern erlernt werden, der durch partnerschaftliche Beziehung geprägt sein soll. Die Familienstruktur tendiert dazu, dem Kind die notwendigen Gruppenerfahrungen nicht mehr selbstverständlich ermöglichen zu können: 42% der Familien haben nur ein Kind, aber auch die Freiräume im großstädtischen Bereich werden eingeengt, dadurch werden Bekanntschaften in Parks oder auf Straßen nur bedingt ermöglicht. Die Eltern brauchen daher den Kindergarten nicht nur als Aufbewahrungsstätte sondern auch als Gelegenheit für ihr Kind, Kontakt zu anderen Erwachsenen oder Kindern zu erlangen, um den Anforderungen an Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Sensibilität für die Bedürfnisse anderer gerecht zu werden. Hierzu müssen Eltern über das pädagogische Geschehen und die Entwicklung des Kindes im Kindergarten informiert werden, denn für die Eltern ist das Geschehen und das „Programm“ nicht leicht erkennbar, im Unterschied zur Schule, wo Lehrpläne und Teilbereichsziele transparent sind. (Vgl. Jugendamt der Stadt Wien (1987b), S.70-72)

Doch nicht nur das Kleinkindalter soll in der Ausbildung erschlossen werden, auch die Entwicklungspsychologie des Kindes bis zum Schulalter soll dazu dienen, den Übergang in die Schule zu erleichtern und die Differenz zwischen den Lebenswelten (Kindergarten und Schule) einzuhalten. Damit soll die Entwicklung über die gesamte Lebensspanne, vom Säugling zum Pubertierenden, erschlossen werden, um möglichst zielgerichtet in das pädagogische Geschehen eingreifen zu können. Hierzu soll auch die Ausbildung befähigen, nämlich die für die Erziehung

und Bildung des Kindes relevanten Problemkreise zu erkennen, beurteilen und handlungstheoretisch bewältigen zu können (vgl. BGBl. 135/1987, Anhang S.2415).

Somit kann zusammenfassend festgestellt werden, dass sich die Ausbildung laut Lehrplan von 1985-1994 vorwiegend an den Richtlinien des Situationsorientierten Ansatzes orientieren und die Anbindung an die Wissenschaft verstärkt durch einüben von wissenschaftlichen Techniken erreicht werden soll. Anzumerken ist aber noch, dass sich der Situationsorientierte Ansatz auf Konzepte der Entwicklungspsychologie und der Sozialwissenschaften beruft und damit den aktuellen Erkenntnissen über das Individuum, sein Lehr- und Lernverhalten und seine Rolle in der Gesellschaft, Rechnung trägt.

2.4.2 Der österreichische Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Kindergarten

Als offenes Curriculum steckt dieser inoffizielle Bildungsplan den Rahmen der Erziehungs- und Bildungsarbeit im Kindergarten ab, gewährt den Erzieherinnen aber den Freiraum, individuell auf jedes Kind einwirken zu können. 1987 wurde der österreichische Rahmenplan für Erziehung und Bildung im Kindergarten reformiert und den gesellschaftlichen Veränderungen und wissenschaftlichen Erkenntnissen angepasst und 1996 durch das Charlotte Bühler-Institut analysiert. Wie bereits früher angeführt wurde, beinhaltet der Rahmenplan elf Kernbereiche; hier sollen nun auszugsweise auf einige eingegangen werden. Als Ziele der emotionalen Erziehung werden eine positive Persönlichkeitsentwicklung, die Entwicklung von Beziehungsfähigkeit und das Interesse des Kindes an seiner Umwelt angegeben. Diese Ziele sollen die Grundlage für die Ausbildung von Sozialverhalten als konstruktives, kompromissbereites und demokratisches Verhalten in der Gruppe fundieren und der partnerschaftlichen Rollenauffassung der Sexualerziehung Rechnung tragen. Als Denkförderung sollen die Beobachtungsfähigkeit sowie die Merkfähigkeit und das Problemverhalten geschult werden, die die Grundlage für die Sprachförderung bilden, denn Sprache und Denken hängen eng zusammen. Die Sprachförderung kann dabei als Voraussetzung und Stärkung des Selbstbewusstseins sowie der Sozial- und Sachkompetenz des Kindes verstanden werden. Der Kindergarten soll als Vorbereitung für Schule fungieren, dabei nimmt der Rahmenplan unter dem Punkt Lern- und Leistungsverhalten bezug, indem er die Entfaltung der Lernfreude und Annäherung an Leistungsverhalten als wohl wichtigstes Bildungsziel deklariert. (Vgl. Hartmann, Stoll (1996), S.24-28)

Damit kann zusammenfassend von Zielen, die sich auf das situative Lernen und damit auch auf den Situationsorientierten Ansatz beziehen, gesprochen werden. Beide knüpfen an den

Erlebnishintergrund der Kinder an und unterstützen die Selbsttätigkeit sowie die Vielfalt an Lernmöglichkeiten und nehmen auf die Faktoren der Entwicklung und die Individualität des Kindes Rücksicht. „Selbsterfahrung tritt dabei an die Stelle von Belehrung“ (ebd., S.31).

Insgesamt kann von einer frühkindlichen Lernform ausgegangen werden, die sich auf positive Lernerfahrungen, und damit auf die Zunahme an Ich-Identität beiträgt, stützt. „Die Sachrichtigkeit der Lernvorgänge ermöglicht den Erwerb von Grunderfahrungen und Grundeinsichten, die später auf andere Lern- und Erfahrungssituationen transferiert werden können“ (ebd., S.32). Besonders die Nähe zum kindlichen Erleben soll ausgewiesen werden, damit können die Kinder durch Spiel das Nachgestalten von Wirklichkeit erreichen, um das Wissen verinnerlichen zu können. „Lernvorgänge im Kleinkindalter müssen sich an der dem Vorschulkind entsprechenden Weise des Lernens orientieren, nämlich am Spiel“ (ebd., S.33). Das Kind kann dabei aktiv und tätig Wissen durch Selbsttätigkeit erwerben und im Spiel, beim Forschen und Nachstellen von Arbeitsaufträgen, am Versuch-Irrtum-Lernen oder kreativem Gestalten festigen. Die Raumstruktur des Kindergartens gründet sich dabei auf Erkenntnissen der soziologischen und entwicklungspsychologischen Forschungsergebnisse der vergleichenden Verhaltensforschung und gehen dabei optimal auf Bedürfnisse von Kleinkindern ein. So wird das Fehlen von Bewegungsräumen und von sozialen Kontakten durch die Öffnung des Kindergartens entgegengewirkt. Dem Raumteilverfahren nach Schörl und Schmaus kommt dabei die Rolle eines Basiskonzepts zu und unterstützt das Kind beim Widerstand gegen allzu viel Anpassung und Angleichung. (Vgl. Hartmann, Stoll (1996), S 32-48)

2.5 Zusammenfassung Kapitel 2

Ausgehend von den wissenschaftlichen Entwicklungen, die die Situation nach 1945 begründeten und Anlass für eine Weiterentwicklung des Kindergartenwesens gaben, wurde im zweiten Kapitel der Schwerpunkt auf den Situationsorientierten Ansatz gelegt. Erst als die zwei Richtungen des Kindergartenwesens, die Förderung der kognitiven Fähigkeiten und der Schwerpunkt auf Spiel und emotionale Fähigkeiten, nicht mehr den Lebensbedingungen der Kinder gerecht wurden, wurde der Ruf nach einem neuen pädagogischen Konzept laut. Der Kindergarten sollte dabei den gesellschaftlichen Veränderungen, wie den Migranten und deren Misserfolge in der Schule, wie auch den neuen wissenschaftlichen Studien über die Persönlichkeitsentwicklung, die die Entwicklung durch Ko-Konstruktionen befürworten und damit den Kindergarten zum optimalen Sozialisationsfaktor erklären, entsprechen. Dies schien der Situationsorientierte Ansatz in seinem Kernbereich zu können. Aber er fügte auch das Miteinbeziehen der Eltern in pädagogische Institutionen hinzu, weshalb er im Regelkindergarten leicht Zuspruch fand, denn er

reglementierte die Aufgabenbereiche von Kindergarten und dessen Personal ebenso wie die Zusammenarbeit mit den Eltern und gab damit jedem Beteiligten das Gefühl, an der Entwicklung des Kindes mitwirken zu können und zu dürfen. Aber auch das Kind selbst rückt durch den Situationsorientierten Ansatz wieder in den Mittelpunkt. Das Kind wird dabei als aktiv Handelnder gesehen, der sich seine Umwelt zu Hilfe nimmt, um sein eigenständiges (soziales) Lernen in Gang zu bringen. Dabei wird besonders Rücksicht darauf genommen, dass das Kind seine Wünsche äußert und erkennt, dass, wenn es sagt, was es möchte, auch Einfluss auf die Entscheidungen der Anderen hat. Ohne dabei dem Kind in jedem Belang die Wünsche erfüllen zu müssen, erkennt das Kind, ich kann etwas verändern und wird damit in seiner Selbständigkeit und Autonomie des Lernens gefördert.

Des Weiteren wurde der Situationsorientierte Ansatz entwickelt, um die Voraussetzungen für schulisches Lernen, die durch Studien Bestätigung fanden, und das soziale Lernen zu ermöglichen und voranzutreiben. Denn die Schule stellt immer noch einen wichtigen Faktor bei der Rolle des Kindergartens dar. So wird zwar klar festgelegt, dass schulisches Lernen im Kindergarten nicht vorkommen darf, jedoch auch, dass der Kindergarten für die Schule Vorleistungen zu erbringen hat. So wird der Kindergarten auch als ideale Vorbereitung auf die Schule angesehen, auch wenn von einer gesetzlichen Verpflichtung des Kindergartenbesuchs abgesehen wird. Dass der Kindergarten deshalb besucht werden sollte, um die Voraussetzungen für Schule und Leben zu erlangen, scheint zu fruchten, denn der Kindergarten erfährt einen regelrechten Boom, und es scheint, als bestünde ein indirekter Zwang, den Kindergarten zu besuchen.

Diese Kriterien schlagen sich auch auf die Ausbildung der Kindergärtnerin nieder, denn nun wird deutlich, dass der Kindergarten andere Aufgaben, zusätzlich zu den bisherigen zu erfüllen hat, das Personal aber nicht ausreichend qualifiziert erscheint, um dies zu ermöglichen. Die Ausbildung wird reformiert und aufgewertet, indem sie erst einer mittleren, dann einer höheren Schule gleichgesetzt wird. Auch in der Ausbildung, die nun vom Staat reglementiert wird, wird dem Situationsorientierte Ansatz Rechnung getragen. Wie aufgezeigt wurde, stellt der Lehrplan der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik ab nun nicht mehr nur eine Anpassung an gesellschaftliche Veränderungen dar, sondern auch eine Anbindung an die Wissenschaft und damit an die aktuellen Erkenntnisse von Entwicklung, Persönlichkeit, Lernen etc. Da der Situationsorientierte Ansatz all diese Entwicklungen beinhaltet, ist es nicht verwunderlich, dass sich Parallelen zwischen Ausbildungszielen und dem Situationsorientierten Ansatz ergeben, die im Detail bereits aufgezeigt wurden. Auch der österreichische Rahmenplan für die Erziehung und

Bildung im Kindergarten zieht Parallelen zum situationsorientierten Ansatz, wie unter 2.4.2 aufgezeigt wurde.

So stellt das zweite Kapitel die Ergänzung zum ersten Kapitel als historischen Teil dar, wobei erstmals neue Entwicklungen nach dem Bruch, der durch das Nationalsozialistische Regime entstand, Raum greifen und auf die Veränderungen von Lebensbedingungen eingehen. Aber auch das bisherige Verständnis vom Kind erfährt Ergänzung durch Wissenschaft, besonders Wygotski und Schörl erweitern das Verständnis vom aktiven Kind, das durch Montessori und Fröbel begründet war, durch die Rolle des Kindes in der Gesellschaft, mittels sozialem Lernen und dem Bereitstellen von optimalen Bedingungen z.B. durch das Raumteilverfahren Schörls. Dieses neue Bild des Kindes ermöglicht die Auswertung der Kindergartenarbeit. Denn das Potential, das in der frühen Kindheit liegt, nimmt direkten Einfluss auf die Aufgaben des Kindergartens als optimale Vorbereitung auf das Lernen in der Schule. Die Interessen der Schule stehen zwar immer noch vor denen des Kindergartens, jedoch nähert sich der Kindergarten immer mehr der Schule in Bezug auf die optimale Vorbereitung auf das Leben an.

In den Kapiteln eins und zwei hat uns die historische Entwicklung des Kindergartens beschäftigt, die die Grundlagen für heutige Theorien und das Verständnis der Institution Kindergarten darstellen. Hierzu waren nicht nur gesellschaftliche Veränderungen und die Hoffnungen von Staat und Eltern ausschlaggebend, auch die Entdeckungen der Wissenschaft begründeten die Reformen des Kindergartenwesens.

Nun sollen im dritten Kapitel die Grundlagen der neuen Situation aufgezeigt werden. Es soll verstanden werden, wieso der Kindergarten an die Schule angeglichen werden soll und wie es letztlich dazu kam, dass der Kindergarten zur Bildungsinstitution erklärt worden ist. Gesellschaftliche Veränderungen, wie die Migration, die Erwerbstätigkeit der Frauen, die PISA Studie und der Schock, der folgte, sollen die Ausgangslage begründen, um sich dann im Anschluss wissenschaftlich an die Möglichkeit einer Verbindung zwischen Schule und Kindergarten heranzutasten, in dem die Entwicklungspsychologie, die Ausbildung der Kindergartenpädagogin im Vergleich zu der der Grundschullehrer, einen Einblick in die zwei Bereiche der Existenz des Kindes geben soll. Um schließlich einen Versuch aus Deutschland aufzuzeigen, in dem die Anbindung Kindergarten an Schule durch Herabsenken des Schuleintrittsalters auf die Spitze getrieben wurde. Das Ergebnis des Kindergarten-Vorklassen-Versuchs wird aufgezeigt, den Kindergarten als Bildungsinstitution zu deklarieren. Damit wird auch die Frage aufgeworfen, was nun Inhalt der Bildung im Kindergarten sein soll, der

Bildungsplan entsteht. Die Grundlagen für eine Frühdidaktik als Grundlage des Bildungsplanes soll daher aufgezeigt werden.

3 Der Kindergarten wird zur Bildungsinstitution

Obwohl der Kindergarten, wie in Kapitel zwei aufgezeigt wurde, einem inoffiziellen Bildungsplan als österreichischen Rahmenplan folgte, wurde er erst, begründet durch die neue Situation, als eigenständige Bildungsinstitution deklariert. Deshalb soll im folgenden Kapitel die Entwicklung hin zu einem Kindergarten als Bildungsgarten aufgezeigt werden. Vorerst wird zu klären sein, welche Entwicklungen Anlass gegeben haben, um eine Angleichung an die Schule anzustreben. Hierzu soll die gesellschaftliche Situation angeführt werden, um im Anschluss durch wissenschaftliche Grundlagen der Entwicklungspsychologie und der gesetzlichen Grundlage der Ausbildung von Kindergartenpädagoginnen und Grundschullehrerinnen die Chancen und Grenzen der Angleichung von Kindergarten an die Schule zu analysieren. Anschließend soll die Angleichung durch die Erkenntnisse des Versuchs in Deutschland über die Zuordnung der Fünfjährigen in Kindergarten oder Vorschule ergänzt werden. Abschließend soll der Lösungsweg aus dem Dilemma zwischen den zwei Existenzwelten von Kindern (Kindergarten und Schule) durch die Elementarpädagogik beschrieben werden, der den Kindergarten schließlich als Bildungsinstitution deklariert und damit Bildung im Kindergarten reglementiert.

3.1 Die Ausgangslage für die Annäherung des Kindergartens an die Schule

Wie eingangs schon erwähnt, veränderte sich die Lebenslage der Kinder im Kindergarten durch gesellschaftliche Veränderungen wie Migration, Zunahme von Erwerbstätigkeit der Frauen und Ergebnisse der PISA Studie. Wie diese gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen auf den Kindergarten Einfluss nahmen, soll nun erläutert werden.

3.1.1 Migration

Um über Migration zu sprechen, muss eine Begriffsdefinition stattfinden, denn im Laufe der Entwicklung des Kindergartens nach 1945 vollzog sich ein Bedeutungswandel von der Ausländerpädagogik hin zum Interkulturellen Lernen in einer multikulturellen Gesellschaft. Die Ausländerpädagogik unterstreicht die Situation des zeitlich begrenzten Gastarbeiters, der wegen des österreichischen Arbeiterbedarfs mit offenen Armen empfangen wurde. Jedoch kam es durch politische Geschehnisse, wie dem Zusammenbruch osteuropäischer Regierungen und die Kriegereignisse im ehemaligen Jugoslawien (vgl. Hartmann, Stoll (1996), S.90) nicht nur zu einem vermehrten Zuzug von ausländischen Familien, auch die „Gastarbeiter“ konnten nicht mehr in ihre Heimat zurückkehren. So wurde aus einem vorübergehenden Ausländerzustrom eine neue Generation von Österreichern, die „Österreicher mit Migrationshintergrund“

(Perchinig (2007), S.1). Die Gesellschaft stand nun vor dem Problem, die Ausländer nicht mehr nur vorübergehend integrieren zu müssen, sondern auf die Veränderungen zu einer multikulturellen Gesellschaft zu reagieren, indem sie ein Umdenken initiiert. Der Kindergarten stellt dabei ein Spiegelbild der neuen „multikulturellen“ Gesellschaft dar. Er hat die Aufgabe, auf das Leben vorzubereiten, indem er Ziele definiert, die mit den gesellschaftlichen Normen und Werten weitgehend ident sein sollten (vgl. Hartmann, Stoll (1996), S.90).

Galt die „Muttersprache“ der Migranten 1980 noch als zu überwindende Schwachstelle, entdeckte man 1990 die Mehrsprachenkompetenz der Migranten zunehmend als Potential. So wurde aus einer Erziehung, die auf Anpassung auf ein neues Vaterland ausgerichtet war, ein Lernen in multikultureller Gesellschaft durch interkulturelle Erziehung. Wurden die Probleme der Migranten zuvor noch auf die Sprachdefizite reduziert, findet nun ein Umdenken statt, indem soziale Integration erlangt werden soll, indem Selektionsmechanismen im Schul- und Vorschulsystem behoben werden sollen, die durch die Migration noch verstärkt werden. (Vgl. Perchinig (2007), S.12)

Denn „(...) das österreichische Bildungssystem gehört (...) zu den Systemen, die es am wenigsten schaffen, die Potentiale der Kinder (...) zu entwickeln und in denen Schulerfolg am meisten herkunftsbestimmt ist“ (ebd., S.8), durch Entgegenwirken von Selektionsmechanismen soll es dem Österreicher mit Migrationshintergrund ermöglicht werden, dem gebürtigen Österreicher gleichgestellt zu werden. Die interkulturelle Erziehung im Kindergarten soll, zusätzlich zur Ermöglichung von Chancengleichheit, das Miteinander verschiedener Kulturen erlebbar machen und dazu beitragen, Fremdenfeindlichkeit und Intoleranz gegenüber anderen vorzubeugen.

So wird multikulturelle Erziehung unter zwei Aspekten gesehen: als Vorbereitung und Orientierung im Alltag der multikulturellen Gesellschaft und als institutionelle Frühförderung, um den Schulerfolg zu sichern (vgl. Daiber, Weiland (2008), S.29). Dabei kommt dem Kindergarten, als Teil des Bildungssystem in der multikulturellen Gesellschaft, die Rolle zu, den Start in der Schule unter gleichen Bedingungen zu ermöglichen, indem „sprachliche Defizite möglichst schon ein Jahr vor Schuleintritt behoben werden“ (Gemeinderat der Bundeshauptstadt Wien (2005), S.4). Damit stellt sich für den Kindergarten in Zukunft der institutionelle Erwerb der Zweitsprache als Aufgabe. Ziel der sprachlichen Förderung ausländischer Kinder soll eine erfolgreiche Kommunikation im Kindergarten bilden, damit ist gemeint, dass sich jedes Kind auf Deutsch äußern kann (sowohl in Wut als auch in speziellen Situationen), um von den anderen Kindern oder den Kindergartenpädagoginnen verstanden werden zu können, um damit aktiv am Kindergartenleben teilnehmen können (vgl. Hartmann, Stoll (1996), S.90). Vor allem in der

Eingewöhnungsphase soll dem ausländischen Kind die Sprachlosigkeit und damit verbundene Handlungsunfähigkeit genommen werden, indem das Wohlbefinden des Kindes gestärkt wird unter der Voraussetzung, dass ein (sprachliches) „Klima erschaffen wird indem gezeigt wird, dass alle Sprachen einen Platz haben“ (Kasüschke, Fröhlich-Gildhoff (2008), S.166). Der Situationsorientierte Ansatz könnte dabei die Grundlagen stellen, mittels Rahmen vorstrukturiert werden können, innerhalb deren Bereich die Kinder selbsttätig Erfahrungen machen können (vgl. Daiber, Weiland (2008), S.31). „Der Fremdsprachenunterricht benötigt lebensnahe Situationen, die den Kindern vertraut sind, und Themen, die durch die aktuellen Interessen der Kinder bestimmt werden“ (Hartmann, Stoll (1996), S.91). So könnten nicht nur Bilderbücher aus anderen Ländern dazu dienlich sein, auch gemeinsame Feste oder auch Bräuche aus den Herkunftsländern der Kinder könnten das Gemeinschaftsgefühl stärken und interkulturelles Lernen ermöglichen. Dabei ist anzumerken, dass die Fähigkeit, sich in andere kulturellen Orientierungssysteme hineinzusetzen, bei Kindergartenkindern noch nicht vollständig entwickelt ist, „denn die Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme erfolgt in der frühen Kindheit erst allmählich und ist erst mit Eintritt in die Schule vollständig vorhanden“ (Daiber, Weiland (2008), S.33).

Dass Migration ein aktuelles Thema ist, wird nicht nur an der in den letzten Jahren entstandenen Vielzahl von Veröffentlichungen zum Thema interkulturelles Lernen deutlich, auch ein Vortrag zur Situation des Kindergartens 2007 nimmt hierzu Stellung und wartet mit statistischen Werten auf. So sind 14,9% der Bevölkerung nicht in Österreich geboren, rund 16,3% der Gesamtbevölkerung zählt die Bevölkerung mit Migrationshintergrund, die Anzahl erhöht sich noch weiter, wenn man die Kinder von eingebürgerten Migranten (die die österreichische Staatsbürgerschaft beantragt und erhalten haben) hinzuzählt. Wobei eine Verschiebung der Herkunftsländer zu verzeichnen ist, zwar sind immer noch die Türkei und das ehemalige Jugoslawien laut Statistik die Vorreiter, jedoch stagniert die Zahl der Zuwanderer seit 2001, während hingegen Zuwanderer aus Ländern des EU-Raumes immer mehr an Bedeutung gewinnen. Damit kommt es in Österreich zu einer Zuwanderung aus einer Vielzahl von unterschiedlichen Herkunftsländern und damit zu einer multikulturellen Gesellschaft und einer Vielfalt der sozialen Lager. So kann eine nach Herkunft bestimmende Hierarchie des Lebensstandards verzeichnet werden. (Vgl. Perchinig (2007), S.1-6)

„Setze man den Durchschnitt für die Gesamtbevölkerung auf 100, so liegen österreichische Staatsbürger von Geburt an bei 102, Bürger der EU (...) bei 98, Eingebürgerte bei 88, der Gesamtschnitt der Ausländer bei 81“ (Perchinig (2007), S.7). Damit ist deutlich zu sehen, dass

Ausländer enorm armutsgefährdet sind, weshalb besonders die Ermöglichung von Chancengleichheit im Mittelpunkt stehen sollte. Als Voraussetzung hierzu muss die sprachliche Anpassung gegeben sein, die durch die Förderungen im Kindergarten ermöglicht werden soll. Jedoch sind die Kindergartengebühren gerade für die Zuwanderer als Hindernis anzusehen (vgl. Gemeinderat der Bundeshauptstadt Wien (2005), S.8). Dem wurde durch das Bundesgesetzblatt 478/2008 in dem die Einführung der verpflichtenden frühen sprachlichen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen geregelt wird, Rechnung getragen. Als Ziel wird dabei festgehalten, dass die Kinder mit Eintritt in die erste Schulstufe der Volksschule die Unterrichtssprache Deutsch nach einheitlichen Deutsch-Standards im Sinne von Sprachkompetenzmodellen möglichst beherrschen sollen (vgl. BGBl. 478/2008, Artikel 1 (2)). Die Sprachförderung soll dabei durch Kindergartenpädagoginnen und –pädagogen auf integrative und spielerische Weise erfolgen (vgl. ebd.). Des Weiteren wurde 2009 in Wien der Kindergartenzugang ohne Betreuungskosten festgelegt, jedoch fallen immer noch Kosten für das Mittagessen an, die entsprechen aber im Durchschnitt den privaten Kosten, die anfallen würden, würde das Kind zu Hause essen. Damit stellt 2005 die Leitung des Städtischen Kindergartens in Wien das Erlernen der deutschen Sprache im Kindergarten als wichtige Voraussetzung, um soziale Integration und Anerkennung zu erfahren und unterstützt die Zusammenarbeit mit den Eltern, indem sie nicht nur neue mehrsprachige Broschüren auflegt, sondern auch am Infotelefon Auskünfte in „serbischer, kroatischer, türkischer und englischer Sprache“ (Rathauskorrespondenz vom 26.1.2005) erteilt.

Auch im Kindertagesheimgesetz 2003 ist als Aufgabe des Kindertagesheims die Passage zu finden: „das Bildungskonzept ist auf die Integration von Kindern unterschiedlicher kultureller und sozialer Herkunft sowie auf ihre physische und psychische Eigenart abgestimmt“ (WKTHG (2003) §1). So ist es nicht verwunderlich, dass im Lehrplan 2004 der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik die interkulturelle Erziehung Eingang gefunden hat. So ist als allgemeines Bildungsziel unter Persönlichkeitsmerkmale das Wertbewusstsein (Bewusstsein über ethische, religiöse und soziale Werte) angeführt, sondern auch die Sensibilität für kulturspezifische Aspekte von Erziehung und Sozialisation (vgl. BGBl. II 2004-Nr.327 Anlage S.1).

Ebenso ist in diesem Lehrplan die Erziehung zu interkulturellem Denken und Handeln als auch das Erlernen einer Lebenden Fremdsprache /Volksgruppensprache festgehalten. „Schülerinnen und Schüler, die einen Unterricht in einer Volksgruppensprache besuchen, sollen nach Möglichkeit ab der 3. Klasse auch in zweisprachig geführten Kindergärten praktizieren“ (ebd., S.31). Unter dem Lehrfach Pädagogik sind außerdem noch „der Umgang mit Menschen

kultursensibel zu agieren“ angeführt und der Unterricht selbst ist „unter Berücksichtigung integrativer und interkultureller Aspekte zu gestalten“ (ebd.). Somit soll Erziehung und Bildung als kulturanthropologisches Geschehen angesehen werden, um interkulturelle Erziehung und Bildung zu gewährleisten. „Im Hinblick auf Interkulturalität soll Zweisprachigkeit generell gefördert, aber nicht nur theoretisch unterrichtet, sondern auch in der Kindergartenpraxis erprobt werden“ (BGBI. II 2004-Nr.327 Anlage S.31).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der Kindergarten durch die migrationsbedingten Veränderungen die Aufgabe erhält, nicht nur Defizite der deutschen Sprache zu beseitigen, sondern auch auf das Miteinanderleben in der multikulturellen Gesellschaft vorzubereiten hat, indem Toleranz und Respekt gegenüber anderen Kulturen gesät und das interkulturelle Lernen als Chance erkannt wird. Damit kommt dem Kindergarten nicht nur ein gesellschaftlicher Auftrag zu, auch die Bildung an sich soll im Kindergarten vorangetrieben werden. So soll Spracherwerb mehr denn je professionell dazu führen, Defizite am Schulanfang aufzuheben. Der Kindergarten wird damit zu einer eigenständigen Bildungsinstitution, die die Aufgabe erhält, interkulturelles Lernen vorzubereiten und zu vermitteln, aber auch den Erwerb der deutschen Sprache zu gewährleisten.

3.1.2 Erwerbstätigkeit der Frauen

Seit den 1960ern ist ein Wandel in der Familienstruktur zu verzeichnen. Die Emanzipation der Frauen bewirkte einen Anstieg der Scheidungsraten und unehelichen Geburten. Die Scheidungsrate beträgt 1960: 13,8%, hingegen 2001 schon 46,0%. Diese Entwicklung läuft parallel zu den Entlastungen durch Industrialisierung (Staubsauger, Waschmaschine, etc.) des Haushalts und der damit verbundenen Zeitersparnis, aber auch zu den Bestrebungen von Emanzipation der Frauenbewegungen. Frauen erfahren durch die gesetzliche Gleichstellung und der damit verbundenen Aufwertung von unehelichen Partnerschaften/Lebensgemeinschaften, dass auch ohne Ehemann der Erhalt der Familie gesichert werden kann. Aber auch verheiratete Frauen treten ab den 1960ern vermehrt in das Erwerbsleben ein; so kann zwischen 1950: 35,0% hingegen 2001: 41,2 % ein Anstieg der Beteiligung von Frauen am Arbeitsmarkt (laut Erwerbsquote) in Österreich verzeichnet werden. Vor allem eine Zunahme im Dienstleistungsbereich und bei Bürotätigkeiten ist zu verzeichnen. (Vgl. Groschan (2003), S.5-6)

Die Struktur der Familie wandelt sich somit von der traditionellen Vater-Mutter-Kind-Familie zu einer Einelternfamilie oder aber auch zur Patchworkfamilie. So beträgt 1993 der Anteil der Einelternfamilien 13%, wobei 84,6% der Einelternfamilien Mutter-Kind-Familien sind (vgl.

Hartmann, Stoll (1996), S.81). 1995 haben 47,1 % der Kindergartenkinder in Österreich eine erwerbstätige Mutter, in Wien sind es sogar 62,1%. Um die Erwerbstätigkeit von Frauen zu gewährleisten, muss die Versorgung der Kinder außerhäuslich gesichert sein. So erklärt 1995 die Familienministerin als vorrangiges politisches Ziel die „Vereinbarkeit von Familie und Beruf“ (Gary (2006), S.227). Damit reagiert die Politik auf Entwicklungen des Arbeitsmarktes, denn ein Jahr zuvor galten 40000 Frauen wegen fehlender Kinderbetreuungsplätze als „schwer vermittelbar“ (ebd.). Dadurch wird die Institutionalisierung der Familienpolitik als Bereich der Politik, seit 1983 das Familienreferat, erneut durch den Staat unterstützt; es folgen das Kindergeld, die Anrechnung von Erziehungszeiten für die Pension und die vermehrte Einrichtung und Erhaltung von Kindertagesheimen. Ob eine Frau die außerhäusliche Erziehung ihres Kindes in Anspruch nimmt und dafür in die Erwerbstätigkeit eintritt, hängt von mehreren Faktoren ab. So sind die Kosten und die Qualität in Relation zum möglichen Einkommen, die Anzahl der Kinder in Bezug auf die finanziellen Mittel und dem Arbeitsangebot des Haushaltes entscheidend, aber auch ob ein zusätzliches Einkommen durch den Ehemann zugesteuert wird oder nicht, ausschlaggebend dafür, ob eine Frau Teil- oder Vollzeit arbeitet oder überhaupt nicht erwerbstätig sein kann (vgl. ebd., S.22-23).

Doch warum ist es für Europa so wichtig, Hindernisse, die Frauen von der Erwerbstätigkeit abhalten, zu beseitigen? Die EU hat entschieden, mit dem „Fahrplan für die Gleichstellung von Frauen und Männern (2006)“ Maßnahmen zu setzen, die die Vereinbarkeit von Berufs- und Privatleben ermöglichen sollen. Dies ist jedoch nicht der einzige Grund, denn all diese Vereinbarungen sind im Kontext der Erreichung der Ziele der Europäischen Wachstum- und Beschäftigungsstrategien zu sehen und sollen die Beschäftigungsrate junger Eltern, insbesondere der Frauen, erhöhen und zu mehr Gleichheit zwischen Frauen und Männern beitragen. EU-weit wurden die Gründe für die Erwerbslosigkeit bei Frauen ermittelt, mit dem Ergebnis, dass sechs Millionen Frauen (im Alter von 25-49 Jahren) ihre familiären Pflichten als Gründe angeben. So arbeitet z.B. etwa jede dritte Frau, aber nur jeder zehnte Mann Teilzeit. Auf diese Weise geht der europäischen Wirtschaft erhebliches produktives Potential verloren. (Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2008), S.2-4)

Deshalb hieß es in den Forderungen 2002 in Barcelona:

die Mitgliedstaaten „sollten Hemmnisse beseitigen, die Frauen an einer Beteiligung am Erwerbsleben abhalten, und bestrebt sein, nach Maßgabe der Nachfrage nach Kinderbetreuungseinrichtungen und im Einklang mit den einzelstaatlichen Vorgaben für das Versorgungsangebot bis 2010 für mindestens 90% der Kinder zwischen drei Jahren und dem Schulpflichtalter (...) Betreuungsplätze zur Verfügung zu stellen“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2008), S.2).

Die Erwerbstätigkeit der Frauen sei des Weiteren auch eine Möglichkeit, das Armutsrisiko der Familien und Kinder zu senken. So senkt die verbesserte finanzielle Lage der Familien auch die Kinderarmut. Angesichts des Bevölkerungsrückgangs in Europa, wird aber auch die Familiengründung erleichtert. So ist in den EU-Mitgliedstaaten die die höchsten Geburtsraten aufweisen, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf gegeben und die Frauenbeschäftigungsquote sehr hoch (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2008), S.5).

Bei der 1999 veröffentlichten Studie „Familien in Oberösterreich“ zeigte sich ebenfalls, dass der Mangel an Kinderbetreuungsplätzen eine zentrale Barriere im Hinblick auf eine mögliche (Voll-) Erwerbstätigkeit darstellt (vgl. Textor (2009), S.2), bzw. dadurch Frauen gezwungen sind Arbeitsformen in Anspruch zu nehmen, die es ihnen nicht erlauben, ihre Talente voll zu entfalten (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2008), S.2). Daraus leiten sich Forderungen vieler Mütter nach Schaffung neuer Kindergartenplätze und verlängerten bzw. flexibleren Öffnungszeiten der Kindergärten ab (vgl. Hartmann, Stoll (1996), S.82). Ebenso erschweren die ferienbedingten Schließzeiten einiger Kindergärten und schulischer Einrichtungen (bis zu 13 Wochen im Jahr) die Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit, da die Öffnungszeiten des Kindergartens nicht mit den Arbeitszeiten der Eltern korrespondieren (vgl. Textor (2009), S.4). So wurde in der AK-Studie der Bedarf an Kinderbetreuung ermittelt, derzufolge müssten „die Kinderbetreuungseinrichtungen mindestens 40 Stunden in der Woche offen haben, (...) 8 Stunden täglich, davon an vier Tagen bis 17:00 Uhr und an einem weiteren bis 13:00 Uhr, und es muss Mittagessen geben“ (Gemeinderat der Bundeshauptstadt Wien (2005), S.1). Hinzu kommen die Ferientage in Österreich als weiteres Hindernis für die Erwerbstätigkeit: in Vorarlberg 40 Tage, in Tirol 38 Tage und in Wien 6 Tage (vgl. Gemeinderat der Bundeshauptstadt Wien (2005), S.10). Zur aktuellen Situation der Betreuungseinrichtungen in Österreich schreibt auch die Kommission der EU, dass der Versorgungsgrad aktuell zwischen 70% und 85% liegt und dabei vom Ziel des für 2010 angeforderten Versorgungsgrad von mindestens 90% noch weit entfernt ist und bemängelt außerdem noch, dass die meisten Einrichtungen nur halbtags betrieben werden (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2008), S.6). Das bedeutet für den Kindergarten auch eine Anpassung an die veränderten gesellschaftlichen Bedürfnisse. So musste der Kindergarten als Dienstleistungseinrichtung auf die Wünsche der Eltern reagieren, indem er die Öffnungszeiten ausdehnte (vgl. Textor (2009), S.4).

Jedoch wurde von Psychologen die längere Verweildauer im Kindergarten in Bezug zum Wechsel der Bezugspersonen gesetzt und damit nicht befürwortet. Der Wechsel der Bezugspersonen wäre

durch den Frühdienst, in der Kinder in einer Gruppe gesammelt werden, als auch durch den Nachmittags- und Spätdienst gegeben, wo nicht nur die übrigen Kinder in einer Gruppe zusammengefasst werden, sich auch das Personal abwechselt, da pro Gruppe nur mehr eine Kindergartenpädagogin benötigt und die zweite durch Helferinnen ersetzt wird. Da „eine kontinuierliche Beziehung zu einer vertrauten Betreuungsperson und auch zu einer bekannten Kindergruppe (...) eine wesentliche Voraussetzung für eine gelingende Person- und Identitätsgenese“ (Hartmann, Stoll (1996), S.83) anzusehen ist, sollte ein Wechsel der Bezugsperson vermieden werden. (Vgl. Textor (2009), S.4)

Trotz dieser Bedenken sind Eltern auf die längere Verweildauer ihrer Kinder im Kindergarten angewiesen. Wenn auch ein Großteil der Eltern auf Teilzeitarbeit zurückgreift, nimmt die Anzahl der Kinder in den Nachmittagsgruppen stetig zu (vgl. ebd.). Angesichts der Weltwirtschaftskrise scheint die Vollerwerbstätigkeit im Vordergrund zu stehen, was auch verständlich ist, denn niemand möchte seinen Arbeitsplatz aufs Spiel setzen.

Für die Kinder bedeutet das, dass sie heute bis zu acht oder mehr Stunden täglich im Kindergarten verbringen. Damit wird der Kindergarten zunehmend zu einem Lebensraum der Kinder, einem Ort der Begegnung und Einübung sozialer Kontakte. Dabei soll der Lebensraum Kindergarten die Bedeutung der schützenden, Geborgenheit gebenden Atmosphäre der Familie ersetzen. Das Zuhause der Kinder verkümmert hingegen zu einem Schlafraum. Die Entwicklung von Ich-Stärke und das Einüben von Regeln im sozialen Umgang soll dabei das Kind befähigen, an Stelle der Familie zunehmend selbständig handeln und kritisch-konstruktives Verhalten in der Gemeinschaft auszuüben. Da der „direkte Kontakt mit der Natur verschwindet, besonders in den Städten zunehmend aus dem Lebens- und Erfahrungsbereich der Kinder verloren geht“ (Hartmann, Stoll (1996), S.83, 89), wird dieser Entwicklung im Kindergarten durch freie Aktivität in der Natur nicht nur entgegengewirkt, auch dem Bedürfnis nach Bewegung kann dadurch nachgekommen werden, ohne dabei andere Mitmenschen zu stören.

Aber auch für die Eltern wird der Kindergarten zu einem wesentlichen Ort der Information und Beratung und zunehmend als Kommunikations-, Elternbildungs- und Beratungszentrum erlebt. Oft stehen Eltern vor dem Problem des Wertewandels, sie sind nicht in der Lage, ihre eigenen Werte von denen ihrer Eltern abzugrenzen. Waren noch zu „Großelternzeiten“ Gehorsam und Unterordnung als Erziehungswerte präsent, so sind bei der Elterngeneration Selbständigkeit und der freie Wille in Zusammenhang mit einem verständigungsorientierten Erziehungsstil zu nennen. Doch nicht nur die Eltern fühlen sich irritiert durch die Werteerwartungen ihrer Mitwelt, auch die Kinder brauchen Hilfe, um sich in verschiedenen gesellschaftlichen,

gruppenspezifischen und individuellen Werteinstellungen orientieren zu lernen. Hierzu zählt der Kindergarten als Spiegelbild der pluralistischen Gesellschaft zu einem wichtigen Übungsfeld. (Vgl. Hartmann, Stoll (1996), S.82-85)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Kindergarten als Dienstleistungs-Einrichtung nicht nur den Wünschen der Kunden nach längeren Öffnungszeiten gerecht zu werden hat, sondern auch dem Anspruch an neuen Aufgaben. So ergibt sich durch die längere Verweildauer der Kinder im Kindergarten die Aufgabe, die häusliche Erziehung nicht nur zu ergänzen, sondern teilweise sogar zu ersetzen. Damit wird auch der Anspruch an die Qualität der Kindergartenbetreuung erhöht, denn nun muss der Kindergarten nicht nur die Kinder beschäftigen, sondern auch Lebensraum werden; damit wird der Anspruch an einen Kindergarten analog zur Schule mitbegründet. Denn der Lebensraum Schule hat nun ähnliche Kriterien wie der Lebensraum Kindergarten und das nicht nur auf die Verweildauer der Kinder im Kindergarten bezogen. Den Anspruch an den Kindergarten als Bildungsinstitution sollen nun auch die Folgen des PISA Schocks zeigen.

3.1.3 Der PISA Schock

Bei der PISA Studie 2000 wurde die Lesekompetenz bei 15-Jährigen getestet, die Ergebnisse waren erschütternd. Doch Österreich machte sich anfangs über die Ergebnisse keinerlei Gedanken, wie auch, wurden die Ergebnisse der PISA Studie 2000 in den österreichischen Medien vorwiegend positiv dargestellt und als Erfolgsbestätigung des Bildungssystem in Österreich missinterpretiert (vgl. Hopmann, Brinek, Retzl (2007), S.341). Bei der PISA Studie 2003 sah das schon anders aus, hier wurden die Ergebnisse für das Bildungssystem in Österreich vorwiegend negativ dargestellt und eine Fraktion gab der anderen die Schuld am Misserfolg (vgl. ebd.). Als vorrangige Ursache der schlechten Ergebnisse wurden die Migranten und ihr mangelnd unterrichtlichsprachliches Leistungsvermögen genannt (vgl. ebd., S.342). Aber auch für die Politik soll der hohe Anteil an Kindern, die die Unterrichtssprache nicht beherrschen (in Wien 80%), der Grund für die schlechten Ergebnisse in der PISA Studie sein (vgl. Gemeinderat der Bundeshauptstadt Wien (2005), S.6). Doch warum sind die Ergebnisse der PISA Studie für die einzelnen Länder so interessant? Wir befinden uns in einem gesellschaftlichen Umbruch, von der Industriegesellschaft zur Wissensgesellschaft.

Immer mehr wird Bildung, Wissen, Qualifikation zum Garant, um am Weltmarkt bestehen zu können. In diesem Zusammenhang ist es hinsichtlich der Konkurrenzfähigkeit auf dem Weltmarkt entscheidend, auf Bildung zu setzen. Die Bildungssysteme in vielen europäischen

Ländern sind nicht konkurrenzfähig, IGLU und PISA (aber auch andere Studien) belegen das, indem sie die Kompetenzen, die in der Schule erlangt werden sollen, abprüft/testet, die Ergebnisse der verschiedenen Länder sammelt und damit eine Hierarchie erstellt. (Vgl. Textor (2009), S.5)

Doch was hat die Testung von 15-Jährigen mit der Vorschulerziehung zu tun? In der frühen Kindheit sei der Schlüssel zum Erfolg zu finden, besonders im Bereich der Sprachentwicklung, (vgl. Roux (2005), S.3) war die Schlussfolgerung, die aus den Vergleichsstudien der Bildungssysteme, die in der PISA Studie besser abgeschnitten haben, gezogen worden ist. Die Qualität der Vorschulerziehung im Kindergarten müsse verbessert werden, der Kindergarten habe sich nunmehr als Bildungseinrichtung zu verstehen, so die Folgerungen aus den Analysen der PISA Studien (vgl. Textor (2009), S.5). Neuere Ergebnisse der Hirnforschung bestätigen diese Folgerungen, indem sie deutlich machen, was durch die gute Förderung von Kleinkindern erreicht werden kann (vgl. ebd.).

So definiert die Politik 2005 den Besuch des Kindergartens als gut und förderlich, als Stätte an der das Kind spielerisch lernen lernt, spielerisch soziale Fähigkeiten entwickeln soll und die Integration und der Erwerb der deutschen Sprache spielerisch erfolgen kann. Man solle die kindliche Neugier, den Wissensdurst ausnützen und spielerisch vermitteln, so könne der Kindergarten als Bildungsgarten beim Schuleintritt für gleiche Chancen sorgen. „(...) seit PISA [wissen wir], dass man Bildung von Anfang an bieten muss, dass Kindergärten keine Aufbewahrungsstätten sein dürfen, sondern dass entsprechend Bildung geboten werden muss“. (Gemeinderat der Bundeshauptstadt Wien (2005), S.11)

Der Kindergarten erhält damit die Aufgabe zur Durchführung von Sprachlernprogrammen für ausländische Kinder, der Vermittlung von naturwissenschaftlichen Kenntnissen und von Lesekompetenzen, um der Bildungskatastrophe entgegen zu wirken. Dazu werden für den Kindergarten Bildungspläne in Auftrag gegeben und allgemeine Bildungsziele formuliert. Der Kindergarten soll eine wesentliche Rolle beim Erlernen von Basiskompetenzen, wie soziale und kommunikative Fähigkeiten, Körperwahrnehmung, Sinneseindrücke, beim vermitteln von Kreativität und Forschergeist (was zu einem Gutteil schon im Kindertagesheimgesetz (2004) festgeschrieben ist), bilden. Des Weiteren soll die Nahtstelle zwischen Kindergarten und Schule enger werden und die Übergänge klarer dargestellt. (Vgl. Gemeinderat der Bundeshauptstadt Wien (2005), S.2-5).

Die Erstellung eines Bildungsplanes wurde 2008 im Bundesgesetzblatt 478/2008 Teil II festgeschrieben „Unter Berücksichtigung der Minderheitenrechte wird als Teil dieses Bildungsplans ein Entwicklungsplan, fokussiert auf die Inhalte der frühen sprachlichen Förderung und auf einheitliche Bildungsstandards, (...) erstellt werden“ (BGBl. 478/2008 Teil II, Artikel 3 (5), S.2). Dass nun die Kindergartenpädagoginnen letztlich nebst der gesamten Arbeitszeit in der Kindergruppe auch noch Zeit für die Erstellung eines Bildungsangebotes haben oder die Kompetenzen dokumentieren sollen, die die Kinder im Laufe der Zeit erlangen, mag Utopie sein (vgl. Textor (2009), S.7). Zusätzlich wird jegliche pädagogische Arbeit durch den hohen Ausländeranteil von 25% oder mehr und dem damit verbundene Verständigungsschwierigkeiten (vgl. Textor (2009), S.7) erschwert. Wie soll daher ein Bildungsplan unter solchen Bedingungen aussehen? Auf diese und andere Fragen zum Bildungsplan wird in Kapitel 5 noch genauer eingegangen werden. Aber an dieser Stelle soll auch auf ein neues vom Charlotte Bühler-Institut entwickeltes Bildungskonzept unter 3.3 verwiesen werden, dass als Lösungsweg für die Bildung des „kindgerechten“ Kindergarten verstanden werden kann.

Im Kindertagesheimgesetz für Wien ist kindgerechtes Lernen folgendermaßen zu verstehen: „Lernen erfolgt in einer für das Kind ganzheitlichen und spielerischen Art und Weise unter Vermeidung von starren Zeitstrukturen und vorgegebenen Unterrichteinheiten“ (LGBl. 40/2003, S.1). Deshalb darf es nicht verwundern, wenn in der Ausbildung der Kindergartenpädagoginnen die Bildungsarbeit mit der Spielarbeit verknüpft dargestellt, oder aber auch die Verbindung von Bildung und Erziehung gezogen wird.

Damit wird der Unterschied zur Schule und deren Bildungsauftrag streng zu dem Bildungsauftrag, den der Kindergarten erhält, abgegrenzt. Zwar findet eine Angleichung vom Kindergarten an die Schule statt (indem auch der Kindergarten einen Bildungsauftrag erhält), jedoch ist klar festgehalten, dass diese nicht nach den schulischen Richtlinien erfüllt werden kann und darf. So steht im Bildungsauftrag des Kindergartens das Spiel als Lernmittel im Vordergrund, hingegen in der Schule wird Lernen in Unterrichteinheiten gegliedert und damit streng vorstrukturiert. Es darf nicht verwundern, dass angesichts dieser Entwicklung die „Verschulung“ des Kindergartens befürchtet wird. Ob die Angleichung des Kindergartens an die Schule möglich ist und wie sie letztendlich aussehen könnte, soll nun die Analyse der wissenschaftlichen Grundlagen liefern.

3.2 Die wissenschaftlichen Grundlagen

Vorerst soll anhand der Entwicklungspsychologie der Fünf- bis Sechsjährigen geklärt werden, welche entwicklungspsychologischen Voraussetzungen ein Kind beim Schuleintritt erbringen muss, ob diese auch schon vor dem schulfähigen Alter vorhanden sind, somit dem Herabsenken des Schuleintrittsalters oder einem schulischen Lernen im Kindergarten nichts im Wege stehen würde. Oder ob es gravierende Unterschiede zwischen Lernen im Kindergarten und dem Lernen in der Schule anhand der Entwicklungsvoraussetzungen geben muss. Anschließend soll geklärt werden, inwieweit sich die Ausbildungen der Kindergartenpädagogin und die der Grundschullehrerin unterscheiden und welche Parallelen gefunden werden können, die eine Angleichung rechtfertigen könnte. Abschließend soll ein Versuch vorgestellt werden, der die Problematik des verfrühten Schullernens aufzeigen soll und schließlich die Chancen und Grenzen aufzeigt, die Lernen im Kindergarten in sich bergen.

3.2.1 Entwicklungspsychologie der 5-6jährigen

Weshalb wird das Schuleintrittsalter in Österreich mit sechs Jahren festgelegt? Dies liegt nicht nur an der äußerlichen Veränderung im Erscheinungsbild des Kindes, obwohl dies wohl das markanteste der „Sechsjahre Krise“ ist (so nennt man den Entwicklungsschub um den sechsten Geburtstag herum). Der Körper verändert sich offensichtlich vom Kleinkind zum kleinen Erwachsenen. Es werden die Proportionen immer denen der Erwachsenen ähnlicher: die Arme und Beine werden länger, der Kopf und der Rumpf wirken kleiner, die Taille wird zunehmend markanter, die Milchzähne beginnen auszufallen; kurzum das Kindchenschema geht verloren, und ein kleiner Erwachsener kommt zum Vorschein. Doch nicht nur körperlich verändert sich das sechsjährige Kind, auch die geistigen, gefühlsmäßigen Fähigkeiten nehmen zu, und das Kind wird zunehmend selbständiger. Neue Erkenntnisse der Hirnforschung belegen, dass nicht nur die genetischen Voraussetzungen für die Weiterentwicklung verantwortlich sind, auch die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt ist entscheidend für diesen Entwicklungsschub. (Vgl. Bundesministerium für Gesundheit, Familie und Jugend (2009), S.32)

So werden Billionen Nervenzellen von Geburt an, sogenannte Schläferzellen, erst durch die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt aktiviert und miteinander vernetzt. Das Hirn kann zunächst nur einfache Strukturen zur Verfügung stellen, daher kann auch zunächst nur Einfaches erlernt werden. Jedoch kann durch komplexe Reizangebote das Hirn auch nicht überfordert werden, da es nur das aufnimmt, was es verarbeiten kann und den Rest ignoriert. Dabei entwickeln sich die Strukturen des Hirns immer weiter, vor allem dann, wenn Handlungen oder

Abläufe für das aktuelle Handlungsziel relevant sind; es werden Botenstoffe wie Dopamin und Acetylcholin verstärkt ausgeschüttet und machen Lust auf Lernen. Innerhalb dieser Lernstrukturen gibt es eine besondere Zeitspanne, in der besonders ausgiebig gelernt werden kann. So existieren für Sprache, visuelle, akustische, motorische und emotionale Wahrnehmungen, aber auch für die Bindungsfähigkeit sogenannte Lernfenster. Als Lernfenster bezeichnet man jene Zeitspannen, in denen Kinder außergewöhnliche Ausdauer beim Wiederholen von Abläufen zeigen, bis das Interesse an der Tätigkeit oder Bewegung erlischt. (Vgl. Hollerer, Seel (2005), S.26-29)

Beim sechsjährigen Kind sind viele dieser neuronalen Areale schon angelegt, wenn auch nur in groben Zügen, und es beherrscht daher eine Fülle an Fertigkeiten, um die komplexe soziale Umwelt der Schule und des Lebens bewältigen und am Lernen in der Gruppe teilnehmen zu können (vgl. ebd., S.33, 39). Mit sechs Jahren tritt auch erstmals der Alpha-Rhythmus im Gehirn auf; durch diesen kann willkürlich Entspannung ermöglicht werden und dadurch erstmals konzentriertes Arbeiten durch gezieltes an- und entspannen (vgl. König (2000), S.9).

Das sechsjährige Kind ist in der Lage von anderen zu lernen, indem es nicht nur ungefähr nachahmt, sondern ganz genau das nachmacht, was das Vorbild zeigt. Das Kindergartenkind hingegen spielt nur ungefähr nach, was es gesehen hat, ihm fehlt daher eine wesentliche Voraussetzung, um das Schreiben zu erlernen, denn ein „A“ muss als solches von anderen Leuten erkannt werden. Des Weiteren ist das sechsjährige Kind selbständiger im Denken, es interessiert sich zunehmend für abstrakte Begriffe und weiß daher immer besser, was richtig und falsch, was gut und böse ist und kann diese Regeln auch einhalten. Das Kind ist damit in der Lage, Bedürfnisse und Rechte anderer Menschen anhand seines eigenen Gewissens zu respektieren und sich zu orientieren. (Vgl. Bundesministerium für Gesundheit, Familie und Jugend (2009), S.32)

Diese Entwicklungen bedingen auch den labilen psychischen Zustand des Sechsjährigen, es neigt zu Stimmungsschwankungen, akzeptiert seltener vernünftige Argumente, wirkt desorientiert, kann sich kaum für etwas entscheiden und sucht vermehrt Kontakt zu anderen (vgl. König (2000), S.2). Das Kleinkind im Übergang zum Großkind befindet sich damit im Dilemma zwischen erstrebter Eigenständigkeit und dem Verlangen nach Liebe und Geborgenheit in der Familie (vgl. ebd.).

Oberflächlich betrachtet ist festzustellen, dass sich der Schuleingang mit sechs Jahren nicht unwissenschaftlich fundiert vollzieht, sondern auf Grundlagen von Entwicklungssprüngen

gewählt worden ist, die es ermöglichen, den Schulalltag zu bestehen. Da sich jedoch die Entwicklungssprünge nur schwer vorhersagen lassen, soll hier noch die Besonderheit des Wechsels hervorgehoben werden, mit der „die Grundschulstufe I in zwei oder spätestens drei Jahren absolviert werden kann“ (SCHUG 1998), und es damit zu keinerlei Aussonderung anhand von Entwicklungsrückständen kommt (vgl. Hollerer und Seel (2005), S.41). Doch welche Voraussetzungen muss nun ein sechsjähriges Kind erlangen, um in der Schule bestehen zu können? Das Schulkind muss sich von Kindergartenfreunden und Kindergartenpädagoginnen trennen und sich an eine neue Umgebung und Atmosphäre gewöhnen.

Das bedeutet eine neue soziale Orientierung und einen emotionalen Abbruch von Gefühlseindrücken und Verbundenheiten. Das Schulkind muss lernen, dass es im Unterschied zum Kindergarten seine Ausdrucksform auf das Verbale beschränken muss, eine enorme motorische Einschränkung und Divergenz zum Kindergarten. Denn im Kindergarten durfte das Kind ungestört seinem Bewegungsdrang Ausdruck geben und auch zu anderen Ausdrucksformen wurde es ermutigt. Auch der soziale Status muss neu definiert werden. Waren die Sechsjährigen im Kindergarten die „Großen“, so sind sie nun die Neulinge und Anfänger. Im Kindergarten wurden die Sechsjährigen, so gut es ging, als gleichwertige Partner angesehen, es herrschte eine aktive Demokratie, aber nun in der Schule müssen sie sich einer einzelnen Person unterordnen. Auch das Lernen unterscheidet sich enorm. Wurde im Kindergarten vorwiegend durch Erfahrung gelernt, indem man direkt am Objekt die Erfahrung selbst erlangen konnte, so wird in der Schule hingegen auf Lernen aus zweiter Hand gesetzt, d.h. es wird darüber berichtet, was ein anderer erlebt hat, und es kommt bei Fehlern direkt zu Tadel und Kritik. Schulkinder müssen daher in der Lage sein, ihre eigenen Bedürfnisse aufzuschieben und Zeitvorstellungen zurückzustellen, um Leistungserwartungen zu entsprechen. Es zeigt sich, dass Sechsjährige enorme Fähigkeiten auf den Gebieten des Motorischen, Emotionalen, Sozialen und Kognitiven erlangen müssen, um dem Schulalltag Stand halten zu können. Doch was bedeuten diese Erkenntnisse der Entwicklung nun für den Kindergarten? (vgl. Krenz (2003), S.35-40)

Deutlich ist zu erkennen, dass das sechsjährige Kind im Unterschied zum Kleinkind deutlich mehr Kompetenzen aufweist und seine motorischen, emotionalen, sozialen und kognitiven Fähigkeiten schon so weit verfeinert hat, dass es dem selbstständigen Lernen in der Gruppe gewachsen ist und damit die besten Voraussetzungen erhalten hat, um die Aufgaben der Schule zu erfüllen. Das Kind im Kindergarten hingegen hat weder die motorischen Fähigkeiten, um die Schrift zu erlernen, noch die Konzentrationsfähigkeit und Genauigkeit, um am Modell zu lernen und ist somit sichtlich der Schule noch nicht gewachsen (vgl. Krenz (2003), S.40). Der

Kindergarten erhält damit deutlich die Aufgabe, nicht wie die Schule Wissen zu vermitteln, aber die, darauf vorzubereiten und damit die Voraussetzungen zu schaffen, schulisches Lernen zu ermöglichen, was, wie wir durch die Hirnforschung wissen, nur bedingt von außen steuerbar ist, da vieles einfach reifungsbedingt sich erst entwickeln muss (z.B. Alpha-Rhythmus im Gehirn). Damit erhält der Kindergarten die Aufgabe, auf die Kriterien der Schulreife vorzubereiten, ohne dabei wie die Schule zu fungieren. Es gilt daher der Kindergarten „als Basis für die emotionale Schulreife, wo sich das Kind außerhalb der Familie stark genug fühlt, auch von anderen Erwachsenen zu lernen“ (Bundesministerium für Gesundheit, Familie und Jugend (2009), S. 33). Das Kind erlangt die soziale Schulreife, indem es konkrete Aufgaben erledigen kann, unabhängig vom Interesse an einer Sache bleibt, die sozialen Regeln erlernt hat (von mein und dein zu unser) und selbständig kleine Verantwortungsbereiche übernehmen kann (vgl. ebd.); dazu soll der Kindergarten Hilfestellung geben. Des Weiteren gilt es, die intellektuelle Schulreife zu fördern, darunter fallen das flüssige Sprechen, aufmerksame Beobachten und logische Denken (vgl. ebd.).

Das Kind im Kindergarten muss sich daher anderen Aufgaben als denen des Schulkindes stellen, aber nichts desto weniger muss das Kind im Kindergarten auch aktiv lernen zu lernen, denn nur so kann es später dem Leistungsdruck der Schule Stand halten. Der Kindergarten hat damit die Aufgabe, das Kleinkind auf den Übergang zum Schulkind vorzubereiten, wodurch damit der Kindergarten eine eigene Bildungseinrichtung darstellt. Anhand der Entwicklungspsychologie kann festgestellt werden, dass das Lernen des Kindergartenkindes ein anderes ist als das des Schulkindes, somit auch andere Bildungsziele formuliert werden müssen. Damit wird deutlich, dass sich der Kindergarten zwar an die Schule annähert, indem er als Bildungsgarten fungiert, jedoch nicht der Schule gleichgesetzt werden darf, zumindest nicht in der Hinsicht, wie Lernen auszusehen hat. Der Kindergarten muss immer noch die Lernform des Spielens in den Mittelpunkt stellen und nicht durch Vorschul-Arbeitsmappen ersetzen. Schulfähigkeit ist nämlich nicht Ergebnis eines geistigen Lerntrainings, sondern Schulvorbereitung hilft, eine stabile, belastbare Persönlichkeit zu entwickeln, indem sie auf Bildung durch Bindung setzt und damit Lernfreude entwickelt (vgl. Theune (2009), S.116). Ob eine Angleichung, abgesehen vom Lernstil stattfinden kann, soll nun die Analyse der Ausbildung von Kindergartenpädagogin und Grundschullehrerin klären. Da mit dem Hochschulgesetz 2005, BGBl. Nr. 30/2006 die Ausbildung für das Lehramt an Volksschulen den Pädagogischen Hochschulen übertragen worden ist, soll das Curriculum für das Bachelor-Studium Lehramt an Volksschulen der Pädagogischen Hochschule Wiens exemplarisch für die österreichische Ausbildung der Volksschullehrer herangezogen werden.

3.2.2 Die Ausbildung der Kindergartenpädagogin im Vergleich zu der Ausbildung der Volksschullehrerin

Die Ausbildung der Kindergartenpädagogin hat sich seit dem Lehrplan 1994 nur marginal verändert; die Analyse des Lehrplans 1994 erfolgte unter 2.4.1. So findet sich immer noch als Aufgabe des Lehrplans, den Schülern eine fundierte Allgemeinbildung (da die Ausbildung zur Kindergartenpädagogin auf der Ebene einer höheren Schule mit Maturaabschluss erfolgt) und jene Haltungen und Fähigkeiten zu vermitteln, die für eine professionelle pädagogische Arbeit im Berufsfeld Kindergarten erforderlich sind. Neu hinzu kommen die Spezifikationen von Persönlichkeitsmerkmalen, die dazu befähigen sollen, wie Wertbewusstsein, Sensibilität und Offenheit für philosophisch-existenzielle und religiöse Fragestellungen speziell auch des Kindes, Verantwortungsbewusstsein und Kritikfähigkeit, Sensibilität für kultur- und geschlechtsspezifische Aspekte von Erziehung und Sozialisation, Flexibilität, Reflektieren von Handlungen. Unter allgemeine berufsrelevante Kompetenzen sind des weiteren Sprachkompetenzen, soziale Kompetenzen wie Empathie und Konfliktfähigkeit, kommunikative Kompetenzen, Leitungskompetenzen und kreative Kompetenzen angeführt. Diese Aufzählung wird noch durch die speziellen Kompetenzen für die beruflichen Erfordernisse ergänzt, hierzu zählen die Kenntnis wichtiger pädagogischer, psychologischer und soziologischer Erklärungsangebote für die (früh-)kindliche Entwicklung und ihre Rahmenbedingungen für die Umsetzung in der Bildungsarbeit. Damit wird die Aufgabe der Ausbildung zur Kindergartenpädagogin als Befähigung zur Planung, Durchführung und Evaluation von personen-, altersgruppen- und aufgabenbezogener Bildungsarbeit, einschließlich der Beratung von Eltern in Erziehungsangelegenheiten, definiert. (Vgl. BGBl. II 327/2004, Anhang S.1-2)

Als im Mittelpunkt dieser Befähigung stehend soll die Erziehung als Entwicklungsförderung und Bildungsarbeit verstanden werden. So kann die Ausbildung der Kindergartenpädagogin als Anreicherung von Kompetenzen in Erziehung und Entwicklung aber auch Bildung definiert werden. Wie sieht das bei der Ausbildung zur Volksschullehrerin aus? Ist auch hier der Schwerpunkt auf die Erziehung gelegt?

Anhand der Ausbildung der Volksschullehrerin als universitäres Studium an der Pädagogischen Hochschule zum „Bachelor of Education“ ist direkt abzulesen, dass die Volksschule die Aufgabe des Lehren und Lernens zugeteilt bekommen hat. So sind umfassende Unterrichts- und Erziehungskompetenzen zu erwerben, die sich auf die Planung, Durchführung und Reflexion des Unterrichts, aber auch auf die Förderung des Lernens und die Persönlichkeit von Schülern beziehen sollen. Zu den allgemeinen Bildungszielen der Ausbildung zählen deshalb:

lebensbegleitendes Lernen, Integrative Pädagogik, Lebende Fremdsprache, Deutsch als Zweitsprache, Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts, Förderdidaktik, Medienpädagogik, Gender, Stärkung sozialer Kompetenzen und Begabtenförderung. Jedoch wird trotz des zu erlangenden Titels „Bachelor of Education“, Wissen über Erziehung nur als kleiner Teilbereich in der Ausbildung verankert. So wird Erziehung vorwiegend in Kombination mit Lernen gesehen: Entwicklungspsychologische Grundlagen des Lernens, förderliche und hemmende Bedingungen der Erziehung für das Lernen oder Lern- und Entwicklungstheorie, um nur einige Kombinationen von Erziehung und Lernen zu nennen. Auch in den Konkretisierungen der persönlichen Eignungen des Lehrberufs werden ausschließlich schulspezifische Fähigkeiten abgeprüft, so die Kenntnisse der deutschen Sprache und Schrift, Sprech- und Stimmleistung, musikalisch-rythmische Eignung sowie die körperlich-motorische Eignung, jedoch nur am Rande pädagogische Fähigkeiten, indem nach früheren pädagogischen Kontexten gefragt wird. Damit wird deutlich, dass zur Aufgabe der Volksschule Erziehung nur am Rande zählt, im Vordergrund steht hingegen das Lernen. Wie Lernen in der Grundschulstufe I verstanden wird, soll nun der Blick auf den Lehrplan der Volksschule klären, denn nur so kann eine Trennlinie zwischen Lernen in der Volksschule und Lernen im Kindergarten gezogen oder aber Parallelen aufgezeigt werden. (Vgl. Pädagogische Hochschule Wien (2009), S.2-5, 43-45, 53)

Besonders der Schuleintritt soll als Übergangsphase von vertrauten Formen des täglichen Lebens, der Sprache, des Spielen und des häufig eher zufälligen Lernens geprägt sein. Damit ist klar, dass die Schule sanft zu zielorientierten Lernformen führen soll (vgl. BGBl. II 368/2005, S.17). „Anzustreben ist eine sachbezogene Arbeitshaltung, die unter anderem durch Genauigkeit, Sorgfalt und Ausdauer gekennzeichnet ist, die aber auch Hilfsbereitschaft und Rücksichtnahme mit einschließt“ (ebd.). Damit wird die Schule als Lernort definiert, denn im Mittelpunkt steht das zielorientierte Lernen und am Rande der Erwerb von Kompetenzen, die das Zusammenleben in der Gemeinschaft ermöglichen sollen. Der Unterricht soll dabei kind- und grundschulgemäß orientiert sein, an die Lernmöglichkeiten und –grenzen im Spannungsfeld von Bedürfnissen und Interessen des Kindes und an der Entwicklung entsprechender Fähigkeiten und Bedürfnisse, so z.B. auf die Bewegungsbedürfnisse der Kinder (vgl. ebd., S.22) eingehen.

Dabei soll besonders auf die Individuallage des Kindes eingegangen werden, d.h. auf sein Lerntempo, die Lernbereitschaft und Lernfähigkeit, das Interesse, die Vorerfahrung, Kooperationsbereitschaft und –fähigkeit, Zugehörigkeit zu einem Kulturkreis, Kommunikationsfähigkeit und Selbstständigkeit. Im Mittelpunkt steht dabei immer das Lernen, wobei Lernen auch als soziales Lernen verstanden werden muss. Als Entwicklung von sozialen

Fähigkeiten, kooperativen Sozialformen und dem Aufbau eines Wir - Bewusstseins durch möglichst positive Ich-Du-Beziehungen soll gezielt Verantwortungsbewusstsein für verschieden große Solidargemeinschaften geschaffen werden. Dabei soll die Schulerziehung den ganzen Menschen bilden, in dem Sachrichtigkeit und Kindgemäßheit einander ergänzen, d.h. dass grundsätzlich auf Sachrichtigkeit beim Lehren zu achten ist, dass aber aus psychologischen und methodischen Gründen auf Vereinfachung zurückgegriffen werden kann. Um das Lernen zu ermöglichen, soll das spontane Interesse, Neugierverhalten, Wissensbedürfnis und die Leistungsbereitschaft der Schüler geweckt und gepflegt werden. Dabei reichen „die Aktivitäten von spielerischem Tun über planmäßiges Arbeiten bis zum selbst gesteuerten, entdeckenden Lernen auf eigenen Wegen“ (Pädagogische Hochschule Wien (2009), S.24). Denn einem Lernen förderlichen Unterricht geht eine pädagogische Atmosphäre von Ermutigung und Erfolgszuversicht, Geduld und Güte, Vertrauen und Verständnis, gegenseitige Achtung und Rücksichtnahme voraus. Diese ursprüngliche Lernbereitschaft des Sechsjährigen gilt es weiterzuentwickeln und zu fördern, indem erforderliche Lernzeit gewährt wird. Es sollen Erfolgeereignisse in Lernen und Leisten ermöglicht werden und Selbstkontrolle als Lernkontrolle eingeführt werden. Damit ist das schulische Lernen als ein Lernen nicht allein von Fachwissen definiert, sondern beinhaltet auch ein Lernen von Sozial- und Arbeitsverhalten und bildet damit die Grundlage für Leistung in der Schule, die durch Beobachtung durch den Lehrer dokumentiert wird. (Vgl. Pädagogische Hochschule Wien (2009), S.22-27).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Aufgaben der Schule sich nur marginal von denen des Kindergartens unterscheiden; dies spiegelt sich in den Lehrplänen der Ausbildung zur Kindergartenpädagogin sowie der Volksschullehrerin und ebenfalls im Lehrplan der Grundschulstufe I wider. Es könnte demnach von einer Weiterentwicklung der Aufgaben des Kindergartens gesprochen werden. Doch wird der Schwerpunkt in der Schule auf das gezielte Lernen gelegt, das scheint der wohl gravierendste Unterschied zum Kindergarten zu sein, es wird lehrplanmäßig Leistung gefordert. Damit kommen die Kinder auch in den Wettbewerb, und es zählt nicht mehr nur die Ausbildung von individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen gemäß individueller Interessen, sondern es zählt die Leistung im Vergleich zu den anderen Wettbewerbern. Das Ziel des Kindergartens ist es, durch Erfahrungen und aus Fehlern zu lernen, dabei sollte es ein „richtig“ oder „falsch“ im Idealfall nicht geben (vgl. Theune (2009), S.114). In der Schule hingegen ist nicht mehr alles freiwillig, und es werden das Verhalten sowie die Arbeit des Kindes im Vergleich zu den anderen bewertet (vgl. ebd.) Schulische Leistungsbereitschaft wird dabei wesentlich von dem Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen und der Erfolgszuversicht jedes einzelnen Kindes bestimmt (vgl. BGBl. II 368/2005, S.27), spricht damit die individuellen

Fähigkeiten und Kompetenzen nur im Zusammenhang mit der allgemeinen Leistungsfähigkeit an. Eine Angleichung des Kindergartens an die Schule wäre damit nicht ausgeschlossen, jedoch muss dabei beachtet werden, den Leistungsanspruch und den damit verbundenen Leistungsdruck nicht an den Kindergarten zu übertragen. Denn wie die Analyse der wissenschaftlichen Grundlagen noch zeigen wird, kann ein Kind erst ab dem 6. Lebensjahr aus Misserfolgen lernen, d.h. es kann im Kindergartenalter aus Wettbewerbssituationen noch keine Schlüsse ziehen und ist angesichts der labilen Gefühlslage nicht in der Lage Misserfolg auszuhalten, es wird diese daher nach dem Lustprinzip (nur solange zu wiederholen so lange es Lust dabei verspürt, nach Lustempfindungen zu suchen und diese beibehalten zu wollen) in Zukunft meiden und nicht daraus Konsequenzen für spätere Wettbewerbe ziehen. Die Möglichkeit, die Schule in den Kindergarten zu bringen, indem das Schuleintrittsalter herabgesenkt wird, soll nun als mögliche Variante der Angleichung von Kindergarten an die Schule untersucht werden.

3.2.3 Herabsenken des Schuleintrittsalters – der Beginn der Frühpädagogischen Didaktik

1970 wurde durch den Deutschen Bildungsrat der Strukturplan für das Bildungswesen festgelegt und damit auch bestimmt, dass die Fünfjährigen eine zweijährige Eingangsstufe des Primärbereichs (Grundschule) zu besuchen haben, dadurch wurde der Beginn der gesetzlichen Schulpflicht vom sechsten auf das vollendete fünfte Lebensjahr herabgesetzt (vgl. Kasüschke, Fröhlich-Gildhoff (2008), S.50). Es standen nun drei Alternativen zu Wahl, wohin Fünfjährigen gehen konnten: nämlich in den Kindergarten, die Vorschule oder in die Grundschule (vgl. Zimmer (1978), S.38). Der größte Früheinschulungsversuch in Deutschland als Kindergarten-Vorklassen-Versuch des Landes Nordrhein-Westfalen fand von 1970-1977 statt und diente als Evaluationsbasis für die Auswirkungen der gesetzlichen Veränderung (vgl. Kasüschke, Fröhlich-Gildhoff (2008), S.51). Beim Kindergarten-Vorklassen-Versuch wurden 50 Modellkindergärten und 50 Vorklassen repräsentativ ausgesucht und fünf Jahre lang nach entsprechenden Bildungskonzepten geführt und verglichen (vgl. Hansel (2004), S. 46). Dem Kindergarten wurde dabei vorwiegend empfohlen nicht lenkend, also auf direkte Anweisungen zu verzichten, zu wirken, hingegen sollte bei der Vorklasse neben spielorientierten Phasen auch das schulische Lernen im Vordergrund stehen (vgl. ebd.). Also der direkte Vergleich sollte erfolgen zwischen Spiel im Kindergarten und der Verknüpfung von Spiel und Lernen in der Vorschule. Die Idee der Früheinschulung beruhte dabei auf den Erkenntnissen früherer Lernfähigkeit und brachte letztlich ernüchternde Ergebnisse, die bestätigten, dass die frühe Lernfähigkeit nicht mit der Schulpädagogik, die auf Bildung ausgerichtet war, einzulösen war und die Verbindung von

Schuldidaktik mit früher Lernfähigkeit zu „massiven Kontraeffekten führte“ (Kasüschke, Fröhlich-Gildhoff (2008), S.51), wie z.B. „Nachteilen für das spätere Lernverhalten“ (Hansel (2004), S.48). Damit war zwar die frühe Lernfähigkeit der Kinder unbestritten, jedoch die Methode des effizienten Lernens stand im Raum. Nach diesem Versuch war klar, die Methode der Schule, schulische Didaktik, war dazu nicht die geeignete.

Das Fazit aus den Schulversuchen wurde gezogen, und es kam zu einer Empfehlung für eine Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule. Der Kindergarten hat dabei die Aufgabe der pädagogischen Arbeit und ist deshalb wesentlich auf die Lebenswelt von Kindern, auf die realen Kontexte, die im Rahmen von Spielen und Projekten pädagogisch erschlossen werden, ausgerichtet. Der Kindergarten wird daher als Ort unter vielen in der Gesellschaft definiert, der auf seine Art und Weise die Lern- und Erfahrungsorte des Gemeinwesens erschließt. Damit steht im Mittelpunkt des Kindergartens die Vermittlung sozialen Lernens und die Aneignung von Lerninhalten im Spiel. (Vgl. Zimmer (1978), S.38-39)

Der Bruch zwischen Kindergarten und Grundschule wurde von der wissenschaftlichen Fachwelt und der pädagogischen Praxis als willkürlich und für die emotionale, soziale und intellektuelle Entwicklung von Kindern hinderlich dargestellt. Im Vorschulsymposium des Europarats 1975 wurden daher Überlegungen angestellt, wie eine intensivere curriculare und methodische Kontinuität der Lernorte zu erreichen sei. Als Ergebnis wurde das Aufeinanderbeziehen der inhaltlichen, methodischen und organisatorischen Elemente vorgeschlagen. (Vgl. Schümer-Struckberg (1978), S.71)

Durch die entwicklungspsychologischen Evaluationen negativer Effekte von zu früher Einschulung erfuhr deshalb der Versuch der Angleichung von Kindergarten an die Schule eine Korrektur. Nunmehr stand im Mittelpunkt nicht mehr der Versuch, die Schule mit deren Didaktik in den Kindergarten zu transformieren, sondern es sollte eine eigene Frühpädagogische Didaktik entwickelt werden, die die Erzieher-Kind-Interaktion in den Mittelpunkt stellt und somit über Erfolg und Misserfolg früher Bildungsversuche entscheiden sollte. „Das Erlernen einer Didaktik erfordert jedoch ein umfassenderes Verständnis der Interaktionsprozesse zwischen Erwachsenen und Kind und ihrer Gestaltung“ (Kasüschke, Fröhlich-Gildhoff (2008), S.54) weshalb Untersuchungen folgten, die die Faktoren, die an Bildungs- und Lernprozessen beteiligt sind, beschreiben sollten. Auf die bereichsspezifische „Förderung von (schulnahen) Vorläuferfähigkeiten“ sollte dabei nicht verzichtet werden; im Gegenteil, es sollte die Unterstützung der kindlichen (Selbst-) Entwicklung und Selbstbildung mit der Unterstützung der Entwicklung in Fähigkeitsstrukturen verbunden und damit die „Zone der nächsten Entwicklung“

(Wygotsky) genutzt werden. Damit war der Kindergarten ein Ort der Bildung, der die Kinder befähigen sollte, sich Wissen anzueignen, es zu organisieren und auf komplexere Fragestellungen zu übertragen und mittels sozialer Kompetenzen, der Suche nach der Sinn- und Welt-(Be-)Deutung die Schulfähigkeit/Schulreife garantieren sollte. Wie eine Elementarpädagogik aussehen könnte, soll nun anhand des Bildungskonzepts, des Charlotte Bühler-Instituts, aufgezeigt werden. (Vgl. Kasüschke, Fröhlich-Gildhoff (2008), S.52, 80)

3.3 Die Elementarpädagogik – Bildung im Kindergarten

War nach PISA die Formulierung von Schlüsselqualifikationen als Basis der Bildung im Kindergarten anzusehen (vgl. Berger (2009), S.9), so wandelt sich die Frühpädagogik durch neurobiologische, kognitionspsychologische und bildungsökonomische Erklärungsansätze (vgl. Hansel (2004), S.9) zu einem Ansatz, der den Blick auf die wechselseitige Beeinflussung von Kind und Umwelt richtet (vgl. Berger (2009), S.9). Dabei stehen die Prozesse, die bei der Bildungsarbeit stattfinden, im zentralen Interesse (vgl. Bäck (2004), S.8).

Erziehung und Bildung werden demnach als Arbeit deklariert, „der eine Analyse der Wechselbeziehung zwischen Kind und Umwelt vorausgeht“ (Hartmann [u.A.] (2000), S.74). Das Charlotte Bühler-Institut entwickelte nach diesen Erkenntnissen der Kindheitsforschung den Transaktionsansatz im Kindergarten, der im folgenden genauer beschrieben wird.

Der Transaktionsansatz beschreibt demnach die Prozesse, die in der Bildungsarbeit ablaufen. Er unterscheidet vier Grundtypen von Austauschprozessen, die sich wechselseitig beeinflussen: das Objektivieren (eigene Verhaltensweisen orientieren sich an der Realität und werden dadurch neu angepasst), Subjektivieren (sein bisheriges Verständnis wird zu neuen Erfahrungen in Beziehung gesetzt), Aneignen (die neuen Erfahrungen dienen der Selbsterweiterung) und Vergegenständlichen (zielgerichtete Handlungen, die die Umwelt verändern). (Vgl. Bäck (2004), S.8).

Diese vier Prozesse gilt es für eine optimale Entwicklung ausgeglichen einzusetzen, so dass ein Gleichgewicht zwischen den Grundtypen entsteht. Des Weiteren werden zur Qualitätssicherung als Ergebnisse der Anliegen aller Beteiligten (deren Werte, Normen und Interessen) drei Qualitätsmerkmale bestimmt: Strukturqualität (Rahmenbedingungen, die von der Situation bestimmt werden), Prozessqualität (die Interaktion zwischen den Beteiligten) und die Orientierungsqualität (die pädagogischen Vorstellungen, die die Arbeit der Erzieherin beeinflussen). Im Mittelpunkt der Überlegungen des Transaktionsansatzes steht das Bild vom Kind als Akteur seiner Entwicklung. Damit ist gemeint, dass „das Kind seine innere Wirklichkeit

durch eigene Initiative und mit eigenen Mitteln selbst schafft“ (Hartmann [u.A.] (2000), S.82). Dem Kind als Akteur seiner Entwicklung muss die Fähigkeit zugesprochen werden, selbstbestimmt und angetrieben durch Neugier und Lernfreude fähig zu sein, seine psychischen und physischen Grundbedürfnisse zu erfüllen und damit seine Entwicklung selbst zu gestalten. Durch Studien der Kindheitsforschung belegt (wie z.B. durch Erikson und der „kompetente Säugling“), wird dem Kind die Selbstkompetenz zugesprochen, die eine eigene Persönlichkeit fundiert und letztlich Bildung erst ermöglicht, nämlich die Fähigkeit, sich Erfahrungen zu eigen zu machen. Denn „Bildung kann nicht allein von außen erfolgen, sondern bedarf einer aktiven Auseinandersetzung des Kindes mit den Bildungsangeboten“ (ebd., S.86). Doch was sind überhaupt die Ziele von Bildung in der postindustriellen Gesellschaft? Angesichts des Auftrages zum Lebenslangen Lernen ist es nicht verwunderlich, dass Fähigkeiten/ Kompetenzen formuliert werden, die Lernen ermöglichen sollen; dazu zählen selbständiges, selbstgesteuertes Sammeln von Erfahrungen und damit von Lehrerfahrungen und Fähigkeiten, die ein gesellschaftliches Zusammenleben erleichtern, wie z.B. Teamfähigkeit. „Bildung bedeutet (...) lernen zusammenzuleben, Verständnis für die Mitmenschen und ihren persönlichen Hintergrund zu entwickeln (...) und Konflikte konstruktiv zu lösen“ (ebd.). Damit wird der Kindergarten zu einem Raum, in dem die Kinder die Möglichkeit und Anreize, aber auch genügend Zeit haben, ihre Entwicklung in Eigenregie zu gestalten. Die Rolle der Kindergartenpädagogin wird dahingehend verändert, dass die Sensibilisierung für die Bedürfnisse der Kinder wesentlich wird. Im Mittelpunkt steht das Kind, es ist für seine Entwicklung maßgebend und nur es selbst kann Bildung möglich machen. Die Kindergartenpädagogin steht dem Kind dabei stützend zur Verfügung, indem sie die Bedürfnisse des Kindes erkennt und dem Kind Materialien und Anreize gibt, die es in seiner Entwicklung vorantreiben. Dabei muss sich die Kindergartenpädagogin ständig mit der eigenen Rolle und Person auseinandersetzen. So dürfen sich Ängste und Konflikte nicht auf die Beziehung zu den Kindern übertragen, aber sie muss auch fähig sein, mit der Kritik an der eigenen Person umzugehen, fachspezifischen Anforderungen standhalten (Teamfähigkeit, Beratung der Eltern etc.) und durch Beobachtung und Situationsanalyse die Bildungsarbeit vorzubereiten und zu reflektieren. Und letztlich zählt auch die Umsetzung des Bildungskonzeptes der Institution Kindergarten, indem sie Rahmenbedingungen schafft, die eine aktive Auseinandersetzung zwischen Kind und Umwelt ermöglichen. (Vgl. Hartmann [u.A.] (2000), S.82-94).

Somit kann eine Didaktik der Frühpädagogik nur aufgrund von Analysen der Prozesse, die zu Bildung führen, der Interaktion von Kind mit Umwelt (wobei auch soziale Umwelt gemeint ist), erfolgen. Dies stellt neue Ansprüche an die Kindergartenpädagogin, denn nun stellt sie dem Kind

die Materialien zur Verfügung, die es benötigt, sich selbst zu bilden. Damit werden der Kindergartenpädagogin Kompetenzen abverlangt, die nur ansatzweise erlernt werden können, z.B. durch Beobachtung und Analyse der Situation zu erkennen, welche Bedürfnisse das Kind hat. Das ist nur möglich, wenn ein Gespür für die Bedürfnisse anderer vorhanden ist. Dennoch kann Vorarbeit geleistet werden, indem die Kindergartenpädagogin sich mit aktuellen Erkenntnissen der (Früh-) Pädagogik und Humanwissenschaften beschäftigt und damit Einblick in das Wesen Kind erlangt. Wie Kinder und die Kindergartenpädagogik in Österreich dargestellt werden, soll die Zusammenfassung des Fachdiskurses über den Kindergarten in Kapitel vier klären. Denn anhand der Literatur, die österreichischen Kindergartenpädagoginnen zur Verfügung steht, kann eine Annäherung, wie die Aufgabe des Kindergartens als Bildungsinstitution verstanden werden kann, erfolgen.

3.4 Zusammenfassung Kapitel 3

War das Interesse in Kapitel eins und zwei auf den Kindergarten im Zusammenspiel von gesellschaftlichen Veränderungen der Vergangenheit gerichtet, so beschreibt Kapitel drei aktuelle Fragestellungen des Kindergartens, die sich durch Migration, Zunahme von Erwerbstätigkeit der Frauen und durch die Folgen der PISA Studie ergeben. Der Kindergarten erfährt dabei eine Verschiebung hin zur Schule, indem er nicht mehr nur Betreuung ermöglichen soll, sondern nun auch durch längere Verweildauer der Kinder (durch die Zunahme von Erwerbstätigkeit der Frauen bedingt) zum Lebensraum wird. Damit erhält der Kindergarten nun die Aufgabe, Kinder nicht nur zu beschäftigen, sondern auch qualitativ hohe pädagogische Betreuung zu bieten, d.h. laut PISA nicht nur Vorbereitung auf die Schule durch den Erwerb von Basiskompetenzen und sozialen Fähigkeiten, sondern auch Defiziten beim Schuleintritt von Migranten entgegenzuwirken, indem Sprachförderung schon im Kindergarten ermöglicht wird. Denn auch der Zuwachs von Migranten veränderte die Aufgaben des Kindergartens, von der Übergangslösung als Ausländerpädagogik hin zu einem interkulturellen Lernen in einer multikulturellen Gesellschaft. Dem Kindergarten wird damit die Aufgabe übertragen, durch Respekt und Anerkennung der Sprachenvielfalt die Kinder auf ein Leben mit unterschiedlichen Kulturen vorzubereiten. Dabei muss sich laut Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie und der Hirnforschung das Lernen im Kindergarten von dem in der Schule unterscheiden. Das Kindergartenkind ist noch nicht fähig, sich konzentriert einer Sache zu widmen, es fehlt ihm der Alpha-Rhythmus im Gehirn, um sich aktiv zu entspannen. Auch fehlen ihm noch Fertigkeiten, die das Lernen am Modell und von zweiter Hand ermöglichen, es ist noch zu ungenau im Nachahmen und auf eigene Erfahrungen angewiesen um zu lernen. Was jedoch möglich ist, ist

die Vorbereitung auf das Leben in der Schule und letztlich das Leben, indem der Übergang vom Kindergarten zur Schule erleichtert wird. Erste Schritte sind durch die Einführung des Wechsels zwischen den Grundstufen I-III, aber auch durch die Möglichkeit, die Grundstufe I in bis zu drei Jahren zu absolvieren, gemacht worden. Anhand der Ausbildung von Kindergartenpädagogin und VolksschullehrerIn wurde deutlich, dass der Kindergarten eine Vorbereitung auf die Schule, mit dem Schwerpunkt Erziehung, darstellt, der das Lernen durch Spiel fokussiert. Durch den Kindergarten-Vorklassen-Versuch wurde ersichtlich, dass der Kindergarten nicht die Schuldidaktik übernehmen darf, sondern eine eigene Elementardidaktik oder Frühpädagogische Didaktik entwickeln muss. Diese muss das Kind als Akteur seiner Entwicklung erkennen und durch Analyse der Interaktion zwischen Kind und Umwelt die Materialien bereitstellen, die es zur Bildung benötigt. Denn Bildung kann nicht von außen vorgeschrieben werden, sondern ist die Fähigkeit sich Erfahrungen zu eigen zu machen, ist daher nur durch jeden selbst steuerbar. Diese Entwicklungen bedingen einen Kindergarten, dessen Aufgaben sich insofern erweitern, dass eine Annäherung an die Schule feststellbar wird, jedoch auf andere Mittel der Didaktik zurückgreift.

Wie der Fachdiskurs über den Kindergarten als Bildungsinstitution den Kindergartenpädagoginnen vermittelt wird, soll nun eine Analyse der Fachliteratur für Kindergartenpädagoginnen zeigen, die im Kapitel vier erfolgt. Dabei wird anhand der einzigen Fachzeitschrift für Kindergartenpädagogik, die in Österreich publiziert wird „Unsere Kinder“, festzustellen sein, wie der Kindergarten als Bildungsinstitution verstanden wird, welche Aufgaben er zugeschrieben bekommt, welches Bild vom Kind dafür als Grundlage gilt und schließlich auch, welche Rolle die Kindergartenpädagogin daher zu erfüllen hat. Die Analyse beschränkt sich dabei gezielt auf die Zeitschrift, die in Österreich publiziert wird, obwohl auch deutsche Fachzeitschriften für Kindergartenpädagogik den Kindergartenpädagoginnen zugänglich sind, die jedoch oft den gesetzlichen Rahmen Deutschlands vertreten. Dem Unterschied zwischen dem Fachdiskurs in Deutschland und Österreich soll abschließend Rechnung getragen werden, wenn analysiert werden soll, ob und wie der Frühpädagogische Experte Deutschlands, W. E. Fthenakis, in der österreichischen Fachliteratur rezipiert wird, indem sein Verständnis des Fachdiskurs anhand seiner Texte dargestellt wird.

4 Der Fachdiskurs über den Kindergarten als Bildungsinstitution

Wie in Kapitel drei schon erläutert, muss sich der Kindergarten als Bildungsinstitution verstehen und damit der Schule annähern, aber nicht indem er die Schuldidaktik imitiert, sondern eigene Wege findet, den Entwicklungsstufen der Kinder gerecht Bildung zu vermitteln. Im folgenden Kapitel wird nun zu klären sein, wie sich der Fachdiskurs über den Kindergarten als Bildungsinstitution in Österreich, aber auch in Deutschland darstellt. Der österreichische Fachdiskurs wird anhand der Fachliteratur für Kindergartenpädagoginnen, aber auch durch die Widerspiegelung in der österreichischen Politik dargestellt. Anhand der Zeitschrift „Unsere Kinder“ soll analysiert werden: welches Bild vom Kind der Bildungsarbeit im Kindergarten zugrunde liegt, welches Verständnis vom Kindergarten vermittelt wird und schließlich, welche Aufgaben daher der Kindergartenpädagogin gestellt werden, um Bildung zu ermöglichen. Im politischen Diskurs sollen aktuelle Entwicklungen dargestellt und die Positionen der einzelnen Parteien aufgezeigt werden; hierzu werden Stellungnahmen der Parteien zur Analyse herangezogen und zusammengefasst. Damit soll ein Gesamtbild des Fachdiskurses unter dem Aspekt seiner Vermittlung an Kindergartenpädagoginnen erreicht werden und damit die Grundlage darstellen, wie die Bildungsarbeit im Kindergarten letztlich aussehen könnte. Um den Einflüssen anderer deutschsprachiger Literatur gerecht zu werden, soll als Abschluss der Darstellung des Fachdiskurses in Österreich auch der Fachdiskurs in Deutschland erwähnt werden. Da in Deutschland eine Vielzahl an Kindergartenzeitschriften publiziert wird und die Analyse aller Zeitschriften den Rahmen der Diplomarbeit sprengen würde, soll exemplarisch für das Verständnis des Deutschen Fachdiskurses der Experte für Frühe Bildung W. E. Fthenakis Berücksichtigung finden. Hierzu werden Interviews und von ihm selbst verfasste Texte herangezogen, die auf seiner offiziellen Homepage (<http://www.fthenakis.de/cmain/INDEX>) zu finden und damit als Spiegel der Ansichten W.E. Fthenakis anzusehen sind.

4.1 Der Fachdiskurs in Österreich – „Unsere Kinder“

Anhand der Zeitschrift für Kindergartenpädagogik „Unsere Kinder“, die als einzige Fachzeitschrift dieses Genres in Österreich publiziert wird, soll der Fachdiskurs über den Kindergarten als Bildungsinstitution dargestellt werden. Hierzu wurden die Fachartikel, die sich speziell auf den Kindergarten als Bildungsinstitution beziehen, von 1996 bis 2009/03 analysiert. Erst 1996 wurden erstmals in der Fachzeitschrift „Unsere Kinder“ dem Kindergarten Bildungsziele unterstellt (vgl. Unsere Kinder 3/96), davor wird der Kindergarten vorwiegend als Erziehungs- und Betreuungsstätte angesehen, weshalb auch nur Artikel ab 1996 Eingang in die

Analyse über den Fachdiskurs in Österreich finden. Eine Auflistung der einzelnen untersuchten Artikel findet sich im Literaturverzeichnis unter „Unsere Kinder“ wieder, was eine wissenschaftliche Weiterführung ermöglichen aber auch erleichtern soll. Jedem pädagogischen Handeln liegt ein Bild des Kindes zugrunde. Dieses Bild steuert die Handlungen und nimmt direkt Einfluss auf das Verhalten zwischen Kind und Pädagogen. Deshalb wird hier nun das Bild, das durch die Fachzeitschrift „Unsere Kinder“ den Kindergartenpädagoginnen vom Kind vermittelt wird, dargestellt. Das Kind ist nicht nur Teil des Kindergartens, das Bild, wie ich ein Kind sehe, welche Kompetenzen ich ihm zuspreche aber auch aberkenne, nimmt auch direkten Einfluss darauf, welche Stellung und welche Aufgaben dem Kindergarten zugesprochen werden (können). Damit soll im Anschluss an die Darstellung des Bild des Kindes auch der Kindergarten unter vielerlei Gesichtspunkten dargestellt werden; die Darstellungen des Kindergartens sollen dabei nicht einzeln und unabhängig voneinander angesehen werden, sondern ein Gesamtbild des Kindergartens darstellen, das aus verschiedenen Gesichtspunkten entsteht. Sicherlich spiegelt der Kindergarten, wie er in der Fachzeitschrift „Unsere Kinder“ präsentiert wird, nicht ebenso die Wirklichkeit wider, aber die Darstellung, wie der Kindergarten gesehen werden kann, nimmt Einfluss auf die tatsächliche Arbeit im Kindergarten, die durch die Kindergartenpädagoginnen primär ausgerichtet wird. Deshalb soll im Anschluss auch das Bild, das durch die Fachzeitschrift von der Kindergartenpädagogin vermittelt wird, Erwähnung finden. Schließlich kommt es bei der Bildungsarbeit im Kindergarten primär auf die Rolle der Kindergartenpädagogin an. Welches Bild von Bildung der Kindergartenarbeit zugrunde gelegt wird, entscheidet jede Kindergartenpädagogin im Alltag erneut und spezifisch für die Gruppe.

4.1.1 Das Bild des Kindes

Wurde der Kindergarten vor den Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie und Hirnforschung noch als Stätte der Erziehung und Betreuung angesehen, so wird mit dem neuen Bild vom Kind das Zeitalter des Kindergartens als Bildungsinstitution eingeläutet. In der Zeitschrift „Unsere Kinder“ 1996 wird festgehalten dass es unumstritten ist „dass die Vorschulzeit eine besonders bildsame Phase darstellt“ („Unsere Kinder“ 3/96, S.62), die es zu nutzen gilt. Doch was hat das Bild des Kindes mit der bildsamen Phase zu tun? Bildsame Phase stellt nicht nur eine Zeitspanne dar, in der das Kind besonders lernfähig ist, nein sie spricht dem Kind auch Kompetenzen zu, die durch die Entwicklungspsychologie und Hirnforschung erkannt worden sind. Das Kind ist nicht passiv im Vorschulalter, kein Nürnberger Trichter, den es zu füllen gilt, sondern „ein „Akteur seiner Entwicklung“ d.h. es handelt aktiv, forscht und lernt selbsttätig“ („Unsere Kinder“ 01/01, S.4). Damit wandelt sich das Bild vom Kind der 1980/90er

Jahre, in denen Bedürfnisse, Wünsche und Interessen des Kindes als „kindzentrierte“ Förderung der Gesamtpersönlichkeit (vgl. ebd., S.3) verstanden wurde, also einem Bild vom Kind, dessen positive Entwicklung von der Förderung durch Erwachsene abhängig ist, zu einem Bild vom Kind als gleichwertigen Entwicklungspartner, d.h. es „betont sein Recht auf Selbstbestimmung“ („Unsere Kinder“ 01/01, S.3). Dabei sind Eigenaktivität, Kompetenz und Individualität des Kindes die Grundlage dafür, Auseinandersetzungen mit der Umwelt und damit Handlungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten zu eröffnen (vgl. ebd.). Das bedeutet, nur indem dem Kind die Fähigkeit zugesprochen wird, sich eigenaktiv und kompetent individuell die Umwelt zu erschließen, wird es möglich, dass dem Kind auch das Recht auf diese Selbstbestimmung zugestanden und damit die Grundlage für ein Mitspracherecht bei der Gestaltung und Handlung eröffnet wird. Die Grundlage für diese Überlegungen stellen dabei die Erkenntnisse der Forschung dar, dass sich Kinder durch den Austausch mit der Umwelt (auch soziale Umwelt ist gemeint), unter der Prämisse, dass sie sich dabei geborgen fühlen können, entwickeln, d.h. „Entwicklung in der Auseinandersetzung zwischen Kind und Umwelt stattfindet“ (ebd.). Dabei stellen der Mensch und die Umwelt Entwicklungspartner dar, die laut Transaktionsansatz in Wechselwirkung stehen (vgl. „Unsere Kinder“ 02/01, S.51). Bedingung für eine Auseinandersetzung des Kindes mit der Umwelt ist, dass sich das Kind selbst spürt, sich von der Umwelt distanzieren kann, deshalb ist die Suche nach dem eigenen Ich eines dreijährigen Kindes eine Suche danach, „seine Empfindungen benennen und berücksichtigen zu lernen“ („Unsere Kinder“ 5/97, S. 118). Dem Kind wird damit die Grundlage für eine Auseinandersetzung mit der Umwelt zugesprochen, nämlich die Umwelt unabhängig von dem eigenen Ich zu erkennen und sich daran zu entwickeln, indem es „Objektiviert, Subjektiviert, Aneignet und Vergegenständlicht“⁴ (ebd.).

Dem Kind wird dazu als Gestalter seiner Entwicklung die Fähigkeit zugesprochen, durch Neugierde und vielfältige Interessen als selbstbestimmtes Individuum sich durch Fragen die Welt zu erschließen (vgl. „Unsere Kinder“ 01/01, S.4). Wer kennt nicht die Phase des Wieso? Weshalb? Warums? eines Dreijährigen, der aktiv, unternehmenslustig, begeisterungsfähig und selbstbestimmt sich die Welt zu ergründen versucht (vgl. „Unsere Kinder“ 01/01, S.5). Das Kind denkt dabei logisch und schlüssig, es erfasst Ursachen und Wirkungen, bedarf aber noch Anregungen dazu und muss erst lernen, Selbstkompetenzen wahrzunehmen und zu entwickeln, indem es nach Autonomie strebt (vgl. „Unsere Kinder“ 05/02, S.128).

⁴ Die Erklärungen zu den Begriffen des Transaktionsansatzes finden sich in Kapitel 3.3

Die Voraussetzungen für die Entwicklung trägt jedes Kind in sich. „Jedes Kind will sich entwickeln! Es braucht aber Bezugspersonen, die es festhalten und loslassen, aber auch in seiner Nähe bleiben“ („Unsere Kinder 01/04, S. 10).

Gesunde Kleinkinder zeigen Lerngrundhaltungen wie Neugier, Interesse, Konzentration, sich zu wundern, Beharrlichkeit, Faszination, Fürsorge, Beobachtungsgabe, Fantasie, Weltoffenheit (vgl. „Unsere Kinder“ 05/03, S.115) und sind damit Bildungspersonen (vgl. ebd., S.119). Sie lernen, wenn sie sich wohlfühlen, selbsttätig. Kinder brauchen laut Lernpsychologie jedoch ein heterogenes Beobachtungsumfeld, d.h. „Kinder in unterschiedlichen Entwicklungsstufen (...) erleben eine Umgebung, die angemessen neue Lernerfahrungen zulässt (...)“ („Unsere Kinder“ 05/04, S.9).

Dabei stellen die Gene die Grenzen der intellektuellen Fähigkeiten dar. Damit das Kind diese überhaupt erreichen kann, bedarf es der Ausbildung durch Lernfenster, d.h. sensible Phasen wie die des Spracherwerbs, Räumlichen Sehens, emotionaler und motorischer Fähigkeiten u.v.m. „Das Kind selbst spürt im Austausch mit seiner sozialen Umwelt, welche Art der Betätigung den größten Lustgewinn bringt“ (ebd., S.10). Die Steuerung der Lernprozesse liegt dabei beim Kind, indem es Erfahrungen solange wiederholt, bis es keinen Lustgewinn mehr verspürt, weil das Netzwerk im Gehirn ausreichend verknüpft worden ist. (Vgl. „Unsere Kinder“ 05/04, S.9-10)

Dem Kind wird eine gewisse Vorerfahrung zugesprochen, auf die es aufbaut, die sich durch die Erfahrungswelt der sozialen Umwelt des Kindes, wie die der Familie und Freunde (vgl. „Unsere Kinder“ 02/01, S. 54) bildet. Während des Lernprozesses können „die Kinder (...) spüren, welcher Entwicklungsschritt auf sie wartet“ („Unsere Kinder“ 05/04, S.11). Dabei werden sie durch „das „sentimentale und regressive Kindheitsbild“ (...) in ihrem Wissensdurst und ihrem elementaren Forschungsinteressen zu wenig ernst genommen“ („Unsere Kinder“ 05/04, S.11). Diesem Bild entspricht auch das Bild des Kindes aus wirtschaftlicher Sicht, der „heranwachsender geistige Rohstoff [sei] besser zu nutzen“ („Unsere Kinder“ 05/04, S.11).

Der Auftrag mag klar sein, das „kompetente Kind“ müsse in der bildsamen Phase Bildung erfahren, unklar ist hingegen, welche Voraussetzungen dafür vorhanden sein müssen und ob Wissensaneignung allein als Bildung zu verstehen ist. Die Mehrheit der Autoren, die in „Unsere Kinder“ publizieren, meinen hierzu, Bildung sei nicht Wissensaneignung, vor allem in einem Zeitalter, wo das Wissen eine Halbwertszeit hat. Hier komme es auf andere Kompetenzen an, die das Kind ausbilden soll. Die emotionalen Fähigkeiten zum Beispiel sind in der Kindheit leicht zu erlernen. So nimmt die Perspektivenübernahme ab dem 2. Lebensjahr immens zu, so dass Kinder

von drei bis fünf Jahren zwischen den eigenen Gefühlen und denen der anderen unterscheiden können, aber auch in der Lage sind, sich in die Situation der anderen emotional hineinzusetzen. Dabei lernen Kinder am Modell (Bandura), indem sie andere Kinder beobachten oder die Reaktionen der Erwachsenen imitieren. Oft beziehen sie ihr Wahrnehmungsrepertoire aus zweiter Hand, aus Computerwelt und Medien, und erfahren kein eigenes sinnliches Erleben mehr. Ohren und Augen sind überstimuliert und Tast-, Riech-, Schmeck- und Gleichgewichtssinn drohen zu verkümmern. (Vgl. „Unsere Kinder“ 01/05, S. 4-10)

Kinder müssen jedoch Primärerfahrungen machen um lernen zu können, sie „brennen darauf, möglichst viele unterschiedliche Dinge ihrer Umwelt mit den Sinnen zu erleben (...) [und] ihre Fragen und Interessen durch eigenes Entdecken, Erforschen und Untersuchen vertiefen und anderen mitteilen“ (ebd.). Das bedeutet, Kinder brauchen persönlichen Kontakt zu Dingen und Menschen, um Erfahrungen ganzheitlich verarbeiten zu können. Sie sind dabei kleine Forscher, die ihre Umwelt zu erkunden versuchen. Das Kind wird als aktiv sich selbst bildender Mensch angesehen, der viel Raum für den Selbstbildungsprozess benötigt (vgl. „Unsere Kinder“ 01/06, S.11). Dazu gilt das Spiel als Lernvoraussetzung, indem es die Verknüpfung zwischen Bekanntem und Neuem ermöglicht; „Kinder sind aktiv, höchst konzentriert, motiviert, stark emotional beteiligt und in ihr Spiel vertieft“ („Unsere Kinder 05/06, S.4). Um sich relevante Inputs aus der Umgebung selbständig holen zu können, bedarf es des Kontakts mit möglichst verschiedenen Dingen, auch der Kontaktfähigkeit zu anderen Personen (vgl. „Unsere Kinder“ 05/06, S.6). Diese Fähigkeit wird dem Kind zugesprochen, indem es als „reiches Kind“ bezeichnet wird, reich an Potential von 100 Sprachen, ein aktiv lernender Mensch, der sinnsuchend Ko-Konstrukteur von Wissen ist und im Sinne seiner Identität die Kultur und Werte in sich trägt, aber auch durch die Fähigkeit des Kommunizierens Beziehungen aufbauen kann, ein sozialer Mensch, der als Bürger und Subjekt in der Familie geliebt, geschätzt und umsorgt wird (vgl. „Unsere Kinder“ 03/08, Kinder in Europa extra S.7).

Das Bild des Kindes in den modernen Bildungsplänen wird als Bild eines starken Kindes, eines aktiven Forschers und Entdeckers, eines kommunikativen und medienkompetenten, kreativen und fantasievollen Künstlers, verantwortungsvollen und wertorientierten Handelnden (vgl. „Unsere Kinder“ 08-09, S.11) erwartet werden, dessen Intellekt innerhalb der genetischen Grenzen veränderbar ist (vgl. ebd., S.17).

Zusammenfassend ist hingegen nicht nur ein starkes Kind auszumachen, vielmehr ein Kind mit zwei Seiten, die eine Seite kompetent und selbsttätig, nach Autonomie strebend und durch das

Streben nach Weiterentwicklung bestimmt, die andere Seite hingegen die des Wollens aber nicht Könnens, d.h. das Verlangen sich weiter zu entwickeln ist da und biologisch bestimmt, aber die Kompetenzen hierzu müssen erst erlernt und ausprobiert werden. Dazu benötigt das Kind Anleitung, Hilfestellung und Anregungen aus der Umwelt. Es ist emotional sehr labil und schwankt zwischen Können und Wollen, es ist leicht frustriert, wenn es nicht gleich einen Erfolg sieht, deshalb bedarf es der Motivation von außen. Diese Sicht des Kindes legitimiert erst den Kindergarten. Der Kindergarten als Bildungsinstitution bedarf eines kompetenten Kindes, das sich die Bildung erschließen kann, die Fähigkeit zum Lernen mitbringt, zumindest die Lernvoraussetzungen in sich trägt. Wozu benötigt es dann überhaupt noch einen Kindergarten, wenn das Kind sich ohne Hilfe Bildung aneignen kann? Dem ist eben nicht so, das Kind braucht bei seinen Bildungsversuchen Hilfestellung, da es zwar die Kompetenzen in sich trägt, diese aber noch nicht ausgebildet sind. Das Kind ist eben immer noch ein Kind, ein kleiner Mensch, ein Mängelwesen (Gehlen), das im Unterschied zum Tier Hilfe benötigt, eine physiologische Frühgeburt (Gehlen), die erst lernen muss zu überleben. Das heißt in der heutigen Zeit, aus Sicht der Erwachsenen zu autonomen, sich selbst und der Gemeinschaft gegenüber verantwortlichen Handlungen fähig zu sein (vgl. „Unsere Kinder“ 05/06, S.3). Damit wird das Bild vom Kind maßgeblich für die Aufgabe und das Verständnis des Kindergartens, denn nur indem das Kind Hilfe benötigt, dem aber auch Kompetenzen zugesprochen werden, wird der Kindergarten ein Ort, wo sich Kinder ungestört und in Sicherheit entwickeln können.

4.1.2 Der Kindergarten als Konstrukt verschiedener Aufgaben

Das Bild des Kindergartens wird, wie schon eingangs erwähnt, tendenziell vom Bild des Kindes bestimmt. Aber auch gesellschaftliche Veränderungen, die die Aufenthaltsdauer der Kinder im Kindergarten verlängerten (siehe hierzu Kapitel 3), verändern die Rolle des Kindergartens entscheidend. So wird der Aufenthalt der Kinder im Kindergarten nicht mehr „nur“ als ständige Beschäftigungseinrichtung verstanden, sondern es entstehen zielgerichtete pädagogische Programme, die es nunmehr „abzuarbeiten“ gilt. Der Kindergarten ist dabei nicht nur als Stätte der Wissensaneignung anzusehen, vielmehr versteht sich der Kindergarten als Lebensraum, der zu aktivem Handeln und Mitgestalten anregt, indem er einen Ort des Vertrauens und der Geborgenheit darstellt. Das Ziel, das unter diesem Gesichtspunkt für den Kindergarten formuliert wird, ist auf Grundlage des Transaktionsansatzes entstanden, nämlich einen vielfältigen Austauschprozess zwischen Kindern und ihrer Umwelt zu ermöglichen. Damit wird deutlich, dass das Kind selbst, und nur es alleine, seine Entwicklung in Gang setzen kann. (Vgl. „Unsere Kinder“ 01/01, S.4-10)

Der Kindergarten gibt hier lediglich Hilfestellung, indem er den Kindern das geeignete Umfeld zur Verfügung stellt, um die Welt untersuchen und erforschen zu können, sich weiter zu entwickeln (vgl. „Unsere Kinder“ 02/07, S.6). Ist das aus Sicht der Kindergartenpädagoginnen der einzige Auftrag an den Kindergarten oder ist mehr zu erwarten, als eine anregende Umwelt bereitzustellen? Laut einer Fragebogenerhebung des Charlotte Bühler-Instituts (1993) werden die Funktionen des Kindergartens wie folgt deklariert: der Kindergarten hat familienergänzendes Bildungsangebot bereitzustellen, indem er auch als Ort wichtiger Sozialerfahrungen und individueller Begabungsförderung kompensatorisch Bildungsdefizite aufhebt, aber auch bei ganztägigem Aufenthalt familienersetzendes Betreuungsangebot bereitstellt und damit vor allem für berufstätige Mütter/ Eltern Entlastung verspricht (vgl. „Unsere Kinder“ 3/96, S.61). Doch sieht das der Gesetzgeber ebenso? Der gesetzliche Auftrag des Kindergartens ist lediglich auf die familienergänzende Erziehung (vgl. „Unsere Kinder“ 5/97, S.117) und dem Bereitstellen des richtigen Entscheidungsraumes beschränkt um wachsen und reifen zu können (vgl. ebd. S.118), kurzum die Erziehung und Betreuung unter Berücksichtigung des jeweiligen Entwicklungsstandes zu gewährleisten (vgl. „Unsere Kinder“ 04/05, S.19).

Die Autoren der Fachartikel in „Unsere Kinder“ verstehen die Funktionen und Aufgaben des Kindergartens als weitergegriffen, als es der gesetzliche Auftrag oder die Fragebogenerhebung es umschreiben. Die Autoren merken deshalb an, dass die Sicht der Ökonomie auf den Kindergarten, die eine maßgebliche Rolle in der Politik spielt und bei der Interpretation der Gesetzestexte mitschwingt, den tatsächlichen pädagogischen Auftrag einengt, indem der Kindergarten als Dienstleistungsbetrieb um jeden Kunden kämpfen muss und daher verspricht, „in kurzer Zeit hochwertige Produkte zu erzeugen“ („Unsere Kinder“ 02/07, S.4), d.h. Kinder auf das Wirtschaftsleben erfolgversprechend vorzubereiten. So wird dem Kind der Raum für große Sicherheit und Wertschätzung, die der Kindergarten auch im Personal widerspiegeln sollte (vgl. ebd., S.7), und die Zeit genommen, um lebenswert und entwicklungsfördernde Erfahrungen zu machen, auch wenn diese Beschäftigung oberflächlich nicht Bildungscharakter haben (vgl. „Unsere Kinder“ 05/08, S.11). Weil der Kindergarten in der Europäischen Union als Mittel, um Beschäftigungs- und Gleichberechtigungsziele zu erreichen, verstanden wird und damit auch Bestandteil der Sozial- und Wirtschaftspolitik der Europäischen Union ist, indem Bildungsziele formuliert werden (vgl. „Unsere Kinder“ 03/08, Kinder in Europa extra S. 2), wird der Kindergarten auch zum Ort, an dem diese „abgearbeitet“ werden „müssen“ und damit ein Ort, der wenig Platz für scheinbar reine Beschäftigung, die dem Kind Spaß bereitet, lässt. Vielmehr wird der Kindergarten zu einer pädagogischen Institution, die als „Teil unserer „süchtigen Gesellschaft“, die mit einer Fülle von Aktivitäten Gefühle von Spannung, Angst oder Leere zu

unterbinden sucht“ („Unsere Kinder“ 01/01, S.10), indem der Kindergarten zur Erfüllung der Bildungsprogramme angehalten wird und folglich das Programm des Kindergartens unabhängig von den Interessen des Kindes bestimmt, hingegen marktrelevante Produkte „erzeugt“ werden. Damit steht der Kindergarten im Spannungsfeld zwischen pädagogischen und ökonomischen Prinzipien. Als Dienstleistungsunternehmen hat der Kindergarten zusätzlich die Aufgabe, seine Arbeit dem Kunden, damit den Eltern, transparent zu machen, indem er auch klar die Grenze zwischen familiärer Erziehung und die der professionellen pädagogischen Arbeit zieht (vgl. „Unsere Kinder“ 04/05, S.14). Indem Parallelen aufgezeigt werden, wie das erzieherische Tun, dem Entsprechen der kindlichen Bedürfnisse im Rahmen der jeweiligen Möglichkeiten (vgl. „Unsere Kinder“ 01/06, S.3), aber auch das professionelle Handeln, indem die Frage gestellt wird „welche Form der Unterstützung Kinder in ihrer momentanen Entwicklungsphase benötigen, um einen weiteren Schritt auf dem Weg zu einem Selbstbewussten und vielfältig kompetenten Menschen zu gehen“ (ebd., S.4), wird der Rechtfertigungsdruck, der durch die Gesellschaft auf den Kindergarten lastet, gemindert. Der Kindergarten erhält damit den Auftrag, die Lücke zwischen den hohen Anforderung und der täglichen pädagogischen Arbeit kompetent zu füllen (vgl. ebd.), indem Bildungsherausforderungen geschaffen werden, die pädagogisch wichtig sind, dem Kind aber im sozialen Umfeld nicht begegnen. Damit wird der Kindergarten zu einem „verständigen Erziehungsumfeld, der permanenten Reizüberflutung und purere Wissensvermittlung mit Sachverstand zu begegnen weiß“ („Unsere Kinder“ 01/05, S.10) und das Kind auf seinem Entwicklungsweg zu sich selbst und zu anderen kompetent begleiten zu vermag.

Aber der Kindergarten hat noch eine weitere Aufgabe, als nur die der kompetenten Kinderbegleitung. Es wird auch verlangt, das Kind mit den Lernvoraussetzungen und Lernkompetenzen auszustatten, die es beim Eintritt in die Volksschule benötigt. Das umfasst auch die Entwicklung und Erweiterung von Sprachkompetenzen, besonders im Zuge der kompensatorischen Wirkung sozial benachteiligter Kinder. Der Kindergarten wird zur Stätte der vorschulischen Förderung, damit zu einer bedeutenden Bildungsinstitution vor der Schule. Studien wie PIRLS und PISA bestätigen, „dass Kinder, die vor der Schule den Kindergarten besuchten, bessere Leistungen und Lernerfolge erbringen als Kinder ohne Kindergartenbesuch“ („Unsere Kinder“ 01/08, S.6-8, 26).

Jedoch unterscheiden sich die Kindergärten qualitativ immer noch enorm, weshalb in jüngster Zeit verstärkt an Qualitätskriterien gearbeitet wird. Ohne auf die Qualitätskriterien näher eingehen zu wollen, ist letztlich entscheidend, welche Sicht man vom Kindergarten hat, welche Aufgaben man erteilt und welche Merkmale für Qualität man daher formuliert. Denn Qualität

bedarf Definitionen und Kriterien, an denen man sie messen kann, und diese basieren schließlich auf Werten und Normen, die wir für unser Menschenbild in uns tragen. Als Merkmal der Autoren in „Unsere Kinder“ könnte das „Eingehen auf die Bedürfnisse der Kinder und die pädagogische Interaktion“ („Unsere Kinder 04/05, S.7) formuliert werden. Das wäre laut Fachleuten nur durch ein Verhältnis bei einer Höchstzahl der Gruppe von maximal 20 Kindern und einer ausgebildeten Fachkraft und Assistentin auf 10 Kinder möglich und ein einfühlsames und wertschätzendes Verhalten, in dem Kinder selbst bestimmen können, daher nur durch eine qualitätsvolle Bildungspartnerschaft aller Beteiligten möglich (vgl. „Unsere Kinder“ 05/08, S.23).

Die Stellung des Kindergartens ist damit eine zwischen tatsächlichem pädagogischen Handeln und dem Auftrag, der durch die Gesellschaft, geprägt durch Politik und Ökonomie, erteilt wird. Formuliert werden Bildungsziele als Kompetenzen, die es in der pädagogischen Praxis unter Berücksichtigung von Entwicklungsstufen und Interessen umzusetzen gilt. Deshalb ist nun im folgendem auch die Rolle, die in „Unsere Kinder“ den Kindergartenpädagoginnen vermittelt wird aufgelistet, denn schließlich ist es eine Sache Ziele zu formulieren, eine andere sie tatsächlich umzusetzen. Die Umsetzung der Ziele ist dabei entscheidend von den Werten und Normen der Kindergartenpädagogin abhängig, damit auch vom Selbstbild, das sie von ihrer Rolle im Bildungsprozess hat. Auch diese Positionen werden nicht von allen Kindergartenpädagoginnen angenommen, jedoch stellen sie die Basis für ein eigenes Konzept des Berufsbildes dar. Sie sollen daher nicht unabhängig voneinander angesehen werden, sondern als Teilstück eines individuellen Puzzles, das zu einem Gesamtbild des Berufstandes der Kindergartenpädagogin führen soll.

4.1.3 Die Rolle der Kindergartenpädagogin

Die Rolle der Kindergartenpädagogin wird nebst personellen Zuschreibungen auch tendenziell vom Verständnis über Bildung geprägt, weshalb nach der Beschreibung der Rolle der Kindergartenpädagogin auch das Verständnis über Bildung im Kindergarten, das durch die Fachzeitschrift „Unsere Kinder“ vermittelt wird, in die Analyse mit Eingang finden. Denn nur wenn der Bildungsbegriff und die Bildungsinhalte definiert sind, kann die Kindergartenpädagogin Bildungsarbeit leisten und ihre Rolle ausgerichtet auf das Verständnis hin einnehmen. So ist es entscheidend, ob Bildung nur als Wissensaneignung verstanden wird. Dabei stellt die Kindergartenpädagogin wohl die hierarchisch höher gestellte Person dar, die dem Kind Wissen „eintrichtern“ soll, wobei auch hier entscheidend ist, wie das Bild des Kindes gesehen wird und damit auch unter Erfolgszwang steht. Oder ob Bildung im Sinne von Reifung und ganzheitlicher Entwicklung verstanden wird, dann ist die Rolle der Kindergartenpädagogin die einer Beraterin und abrufbaren Hilfe, die erst dann Anregungen und Hilfestellungen bereitstellt, wenn das Kind

alleine nicht mehr weiter weiß. Dies sind überspitzt dargestellte Positionen, allerdings sollen sie verdeutlichen, wie tendenziell das Verständnis von Bildung die Rolle der Kindergartenpädagogin beeinflusst oder gar prägt.

In der Fachzeitschrift „Unsere Kinder“ werden drei Arten von Kindergartenpädagoginnen, laut der Fragebogenerhebung des Charlotte Bühler-Instituts (1996), angeführt: die der bildungsorientierten, der sozialpädagogisch engagierten und die der frustrierten Kindergartenpädagoginnen (vgl. „Unsere Kinder“ 03/96, S.61), wobei die frustrierten Kindergartenpädagoginnen in dieser Analyse nur angemerkt werden sollen. Hingegen können die anderen beiden Gruppen von Kindergartenpädagoginnen zusammengefasst werden, wenn man unter Bildung mehr versteht als lediglich Wissensaneignung im Sinne des „Nürnberger Trichters“ und sozialpädagogische Belange erweitert im Sinne von Vorbereitung auf das Leben durch Ausbildung von Persönlichkeit, kurzum beide Begrifflichkeiten zusammenfasst als eine „ganzheitliche Bildung“ von Kopf, Herz und Hand. Als Aufgabe der Kindergartenpädagoginnen werden daher „die bewusste Wahrnehmung durch Beobachtung und Analyse“, aber auch „die Pflege und der Ausbau der Lerngrundhaltungen“ angeführt („Unsere Kinder“ 05/03, S.115), mit der eine kompetente Bildungsbegleitung jedes einzelnen Kindes gewährleistet werden soll (vgl. ebd., S.117). Damit wird die Kindergärtnerin zur **Initiatorin und Moderatorin** von bedeutsamen Gruppenprozessen, zu einer **Bildungsexpertin** (vgl. ebd., S.119). Sie erhält dabei die Aufgabe, die Balance zwischen gezielten Aktivitäten und den eigenständigen kreativen Prozessen jedes einzelnen Kindes zu finden (vgl. „Unsere Kinder“ 01/01, S.5). Dabei sollen Sie nicht nur Wissende sein, sondern auch **Forschende und Lernende** (vgl. ebd.), die hierarchische Ebene zwischen Erzieher und Zögling soll daher aufgehoben werden, wenn auch nicht zur Gänze. Es geht vielmehr darum, die Kinder mit ihren Fähigkeiten, Bedürfnissen und Gefühlen ernst zu nehmen und nicht um sie zu bevormunden oder gar in den Bereich der „Alleskönner“ zu erheben. Beides würde die Aufgabe als **Wegbegleiter** der Kinder (vgl. „Unsere Kinder“ 01/05, S.6) missachten. Vielmehr geht es dort um Unterstützung, wo Kinder an ihre Grenzen geführt werden und dort um Zurückhaltung, wo das Kind seiner Autonomie unbeschadet Ausdruck verleihen kann. Dabei soll die Kindergärtnerin das Kind unterstützen, sich in der vielfältigen Gefühlswelt zurechtzufinden, indem sie als Vorbild ihre Gefühle „(be-) greifbar“ macht. Als **Organisatorin und Moderatorin** von kindlicher Lernprozessen hat sie die Aufgabe, Handlungs- und Erfahrungsräume für das Kind zu schaffen, damit es bei der Konstruktion neuen Wissens und kritischen Denkens gefördert wird und in die gesellschaftlichen und kulturellen Wertvermittlungen eingeführt werden kann (vgl. „Unsere Kinder“ 01/06, S.10). Doch sie moderiert nicht nur die Bildungsprozesse, nein, sie wirkt am Bildungsprozess unmittelbar mit

(vgl. „Unsere Kinder“ 08-09/07, S.16), indem sie sich als **Expertin für die Altersgruppe der 3-6jährigen** (vgl. „Unsere Kinder“ 01/08, S.6) der Ausdruckfähigkeit der Kinder erschließt und gemeinsam mit ihnen Wege der Weiterentwicklung und Bildung beschreibt.

Anfänglich (1997) wurde Bildung als „entwicklungsgemäße Erziehung mit dem Ziel der „Entfaltung eines gefestigten Selbst“ („Unsere Kinder“ 05/97, S.120) angesehen und damit die Erziehung zu Gehorsam, Ordnung und Pünktlichkeit zu Gunsten der kindlichen Autonomie abgelöst (vgl. „Unsere Kinder“ 01/01 S.11). Dabei stand die „warmherzige und wahrhaftige Beziehung zwischen Menschen als Basis“ („Unsere Kinder“ 01/01, S.11) von Entwicklung im Mittelpunkt, d.h. die Beziehung zwischen Kind und Kindergartenpädagogin rückte in den Interessensraum. Wurden 1993 selbständiges Handeln, die Fähigkeit der Konflikt- und Problemlösungen, emotionale Grundbedürfnisse, Einführung in gesellschaftliche Werte und Normen sowie weitere Fähigkeiten einer „gesunden“ Persönlichkeit bestimmt (vgl. „Unsere Kinder“ 03/96, S.60) und als Bildungsziele formuliert, so wurde die Rolle der Kindergartenpädagogin beim Verständnis von Bildung immer zentraler. Bildung sollte Selbstzweck werden, die Kraft zur Gestaltung des eigenen Lebens, als Entfaltung des Individuums und nicht mehr nur „Mittel zur Qualifikation für Arbeitsprozesse“ („Unsere Kinder“ 02/07, S.6). Vielmehr wurde Bildung zu einem „prozesshaften Geschehen des Hineinwachsens in die kulturelle und soziale Umwelt durch zunehmend größeres Wissen und Verständnis (...) zu einer individuellen, aber auch gesellschaftlichen Horizonterweiterung“ („Unsere Kinder“ 05/02, S. 127-128) und im Austausch mit der sozialen Umwelt gesehen. Im Sinne des Erwerbs von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz (vgl. ebd., S.128) sollte es als Prozess verstanden werden, d.h. der Interaktion zwischen Kind und Umwelt (vgl. „Unsere Kinder“ 02/01, S.3). Der lernende Mensch bildet sich dabei selbst und wählt aktiv jene Bildungsinhalte aus, die seinem Interesse und Bedürfnis entsprechen (vgl. „Unsere Kinder“ 01/01, S.4), damit ist der Mensch für sein selbstbestimmtes Leben gewappnet (vgl. „Unsere Kinder“ 02/07, S.4), die Bildungsinhalte werden hierbei nicht nur durch die Auswahl des Kindes bestimmt, auch die Vorauswahl durch die Kindergartenpädagogin grenzt den Erfahrungsraum ein. Bildung wird dabei aber auch durch die Rolle der Kindergartenpädagogin unterstützt, indem „positive Gefühle, als Basis von Selbstvertrauen und Sicherheit“ („Unsere Kinder“ 01/05, S.5) ermöglicht werden, dabei sind „Selbsterfahrungen nachhaltiger“ (ebd., S.8) und ganzheitlich und setzen sich damit im Gedächtnis fest. Bildung im Sinne von Selbstbildung meint auch Ermöglichung von ganzheitlichen Lernerfahrungen (vgl. „Unsere Kinder“ 01/06, S.12), indem Bildungsinhalte vor den Bildungsprozessen formuliert werden, aber auch auf spontane Entwicklungen eingegangen wird.

Eine Verschiebung der Bildungsinhalte, die durch den Prozesscharakter umrissen waren, finden mit PISA und ähnlichen wirtschaftlich relevanten Untersuchungen statt, mit dem Ergebnis, dass Bildungsinhalte durch Schlüsselqualifikationen eines zukünftigen Arbeiters bestimmt werden. So werden Bildungsinhalte wie die „motorische Geschicklichkeit, die Aneignung praktischer Fertigkeiten des Alltags und zwischenmenschlichen Haltungen, ästhetische Grunderfahrungen, das Erlernen von Kulturtechniken, die Einführung in den Instrumente- und Werkzeuggebrauch, die Naturphänomene aber auch die Entwicklung der eigenen Person und der Gefühlswelt“ („Unsere Kinder“ 05/03, S.115-116) formuliert. Neuere Entwicklungen der PIRLS Studie und PISA formulieren die sprachliche Förderung als für den Bildungserfolg unumstritten, so wurde 2005/06 die Sprachförderung zum Bildungsthema erhoben (vgl. „Unsere Kinder“ 01/08, S.4). Kurzum: Bildung wird zu einem definitionsabhängigen „Müllwort“ degradiert, das jeder seiner Zielsetzungen entsprechend benutzen kann. Trotzdem kommt es gerade in der heutigen Zeit darauf an Bildung transparent zu machen, indem nicht nur Bildungsziele formuliert, sondern auch Wege durch Methoden aufgezeigt werden, mit denen sie erreicht werden sollen. Deshalb ist auch im Anschluss die Position des Fachdiskurs „Kindergarten als Bildungsinstitution“ in der Politik angeführt, denn eben jene Politiker, die die Gesetze verankern, werden nicht unwesentlich durch Budgetregelungen, die durch die Wirtschaft bestimmt sind, gelenkt. Folglich stellt eine Analyse der politischen Positionen auch einen Spiegel der in der Wirtschaft geltenden Positionen dar, auch wenn Entscheidungen durch Studien – die meist durch wirtschaftliche Träger in Auftrag gegeben werden - legitimiert zu werden versucht wird. Die Wirtschaft regelt damit unmissverständlich, was als Bildung zu gelten hat, lediglich der Weg hin zur Erreichung der Bildungsziele bleibt den Kindergartenpädagoginnen offen.

4.2 Der Fachdiskurs in der Politik Österreichs

Anlässlich der PISA Ergebnisse und der anschließenden „Fehlersuche“ wurde der Kindergarten zu einer wichtigen, wenn nicht der zentralsten Bildungsinstitution erhoben. Dem war lange Zeit nicht so, wie man im historischen Teil begründet findet. In jüngster Zeit jedoch streiten sich die Parteien, Vertreter des Volkes, um Möglichkeiten, dieser zentralen Bedeutung noch mehr Gewicht zu verleihen. Eine Umfrage der Plattform EduCare (2008/09), die sich unter anderem der Weiterentwicklung durch aktuellen Informationsdienst „Betroffener“ der elementaren und außerschulischen Bildung widmet, ergab ein einheitliches Bild, das nun im folgendem anhand von Stenographischen Protokollen des Österreichischen Parlaments bei Nationalrat- und Bundesrat-Sitzungen im Zeitraum 12/08 – 05/09, also der aktuellen Debatte über den Kindergarten der jetzigen Regierung GP (Gesetzesperiode) XXIV des Nationalrates, erläutert werden soll. Um die

Zuordnung zu den einzelnen Vertretern des Volkes zu erleichtern, wurde beim Zitieren allem voran der Redner genannt, erst dann, an welcher Stelle es im Literaturverzeichnis zu finden ist.

„Im Regierungsprogramm wird der Kindergarten erstmalig eine Bildungsinstitution genannt“ (Dr. A. Schnider, Republik Österreich.Parlament, Bundesrat 19.12.08, 763.Sitzung, S.69), doch herrscht kaum Konsens darüber, was „Bildung“ nun heißen soll, deutlich ist nur, dass der Kindergarten Teil des Bildungssystems ist. Damit stellt der Kindergarten einen Schlüsselfaktor zum Reichtum der nächsten Generation dar, indem „er entscheidend den Übergang hin zur Schule aktiv gestaltet“ (Bundeskanzler W. Faymann, ebd., S.38). Der Kindergarten soll die Chancengleichheit in der Schule ermöglichen, indem er Frühförderungsprogramme den sozial benachteiligten Kindern zur Verfügung stellt und damit Defiziten, wie die bei der deutschen Sprache, entgegenwirkt. Es bedarf 70 Millionen €, um den Kindergarten als Bildungseinrichtung verpflichtend für alle 5Jährigen zu gewährleisten (vgl. Bundeskanzler W. Faymann, Republik Österreich.Parlament, Nationalrat, XXIV.GP 3.12.08, 6.Sitzung, S.39).

Es besteht der Auftrag Sprachförderung zu ermöglichen, um entsprechende Integration und Ausbildung möglich zu machen. Die Kinder sollen damit wesentliche Kompetenzen im Kindergarten erlernen, wie die soziale Kompetenz, insbesondere aber auch die sprachliche Kompetenz, um fit für die Schule zu werden. Somit wird der Kindergartenbesuch zum Garant, um die Karrierechancen und die soziale Eingliederung zu unterstützen und mittels Sprachförderung zu ermöglichen. „Mit dem Kindergarten soll die Chance zur Förderung geboten werden, besonders bei der Sprache“ (Abgeordneter Dr. H. Walser, Republik Österreich.Parlament, Nationalrat XXIV.GP 3.12.08, S.76, 108, 111).

Damit wird der Kindergarten zur einer Stätte, deren Bildungsauftrag darin besteht, die Defizite, entstanden durch die mangelnde Integration von anderen Ethnizitäten in die Österreichische Gesellschaft, auszugleichen, um von gleichen Startchancen in der Schule ausgehen zu können und jedem die Garantie für gleiche Ausbildungschancen zu geben, damit auch für gleiche Karrierechancen Sorge zu tragen.

Aber nicht nur die Frühförderung steht im Mittelpunkt des Kindergartens, auch die Entlastung der Familie und für Berufstätige, als Aufbewahrungsstätte der Kinder bis zum Schuleintritt (vgl. Bundesrätin M. Mühlwerth, Republik Österreich.Parlament, Bundesrat 19.12.08, 763. Sitzung, S.34). Es wird zwar erwähnt, wie wichtig der frühkindliche Bereich, daher wie zentral ein kostenloser Zugang zum Kindergarten ist (vgl. Abgeordnete Mag. A. Kuntzl, Republik Österreich.Parlament, Nationalrat XXIV.GP 11.03.09, 16. Sitzung, S.45), aber gleichzeitig darauf

hingewiesen, dass dies auch im Zeichen der Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu sehen sei (vgl. Abgeordneter Dr. C. Matznetter, Republik Österreich.Parlament, Nationalrat XXIV. GP 11.03.09, 16.Sitzung, S.97). Von Schutz und Förderung der Mütter ist die Rede (vgl. Abgeordneter S. Petzner, Republik Österreich.Parlament, Nationalrat, XXIV.GP. 22.01.09. 11.Sitzung, S.183). Der Gratis-Kindergarten soll den Eltern eine Ersparnis von 800€/Jahr möglich machen (vgl. Abgeordneter A. Wögrnger, Republik Österreich.Parlament, Nationalrat XXIV.GP 11.03.09, 16.Sitzung, S. 109), jedoch wird darauf hingewiesen das es eklatant an Betreuungsplätzen mangelt (vgl. Abgeordnete Mag. D. Musiol, Republik Österreich.Parlament, Nationalrat XXIV.GP 11.03.09, S.186). Dabei steht der Kindergarten abermals in der Tradition der Kinderbewahranstalten und des Volkskindergartens, in dem die Obsorge für die Kinder gewährleistet werden soll. Jedoch nicht nur Obsorge soll Auftrag des Kindergartens sein.

Denn als „Bildungsbereich der Null- bis Sechsjährigen“ (Abgeordnete Mag. D. Musiol, Republik Österreich.Parlament, Nationalrat XXIV.GP 11.03.09, S.186) soll altersadäquat spielerisch gelernt werden, ohne dabei die Kinder zu überfordern und damit die „Vereinbarkeit von Beruf und Familie ermöglicht werden“ (Bundesministerium für Frauen und öffentlichen Dienst G. Heinish-Hosek, Republik Österreich.Parlament, Nationalrat XXIV.GP, 12.03.09, 17.Sitzung, S.28), der Zusammenhang zwischen Förderung und Vereinbarkeit wird jedoch ohne Begründung in den Raum gestellt. Wieso der Kindergarten als Bildungsinstitution automatisch die Abgabe des Kindes in eine Fremdbetreuung erleichtern soll, wird weder statistisch noch psychologisch als fundiert betrachtet, dennoch stellen sowohl die Regierung als auch die Opposition dieses Verhältnis als gesichert dar. Was als Problem vorgeschoben wird, weshalb diese Verbindung zwischen qualifizierter Betreuung und Wiedereinstieg in den Beruf bis jetzt nicht griff, sind die Kompetenzstreitigkeiten von Land und Bund. Denn es kann bei neun verschiedenen Kindergartengesetzen (vgl. G. Heinish-Hosek, Republik Österreich.Parlament, Nationalrat XXIV.GP 12.03.09, 17. Sitzung, S.24) nicht von einer einheitlichen Betreuung die Rede sein, so ist „gemäß Art. 14 Abs. 4lit. bB-VG das Kindergarten- und Hortwesen Landessache in Gesetzgebung und Vollziehung“ (Entschließungsantrag 598/A(E) XXIV.GP eingebracht am 21.04.09, S.1). Im ländlichen Raum besuchen Kinder erst mit vier oder fünf Jahren den Kindergarten und die „Kosten betragen in Österreich je nach Bundesland unterschiedlich zwischen 30 und 430€/Monat“ (Entschließungsantrag 525/A(E) XXIV.GP eingebracht am 11.03.09, S.1). Es wird laut Entschließungsantrag vom 21.04.09 daher die Schaffung einer Grundsatzkompetenz des Bundes für das Kinderbetreuungswesen mit folgenden Bereichen in Auftrag gegeben:

„österreichweit gültiger Bildungsplan, Mindeststandards für pädagogische Qualitäten, Ausbildung auf tertiärer Ebene, Einheitliche Anstellungserfordernisse, Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz ab dem 1. Lj., verpflichtende Kindergartenzeiten von 12 Wochenstunden in den beiden letzten Jahren vor Schuleintritt, Einheitliche Regelungen: Arbeitsbedingungen, Betreuungsschlüssel, Gruppengröße. Vor- und Nachbearbeitungszeit, Ausstattung, Raumgröße, Personalerfordernisse, Kinderbetreuungsplätze entsprechen VIF Kriterien (ausgedehnte Öffnungszeiten um Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu ermöglichen)“ (Entschließungsantrag 598/A(E) XXIV.GP eingebracht am 21.04.09, S.2),

um die Erreichung der EU-Ziele, bis jetzt fehlen noch 70 000 Betreuungsplätze, zu gewährleisten (vgl. Entschließungsantrag 525/A(E) XXIV.GP eingebracht am 11.03.09, S.2).

Zusammenfassend wird der Kindergarten als Bildungsinstitution zur Heranführung der Kinder an die Schulreife durch individuelle Förderung von motorischer Entwicklung, Sozialverhalten, Kreativität und Sprachkompetenz angesehen, um beste Startchancen unter integrations-spezifischen Problemstellungen zu ermöglichen (vgl. Fragen an Parlamentsparteien von Edu Care, S.1-9). Auch die AK sieht den Kindergarten im Auftrag, bestehenden sozialen Ungleichheiten Ausgleich zu verschaffen und damit laut ÖGB als einen Ort, der zentral für die Entscheidungen des zukünftigen Bildungs- und somit Lebensweges ist (vgl. Fragen an Sozialpartner bzw. Interessensvertretung von Edu Care, S.22-23).

Hierzu wird dem Kindergarten per Gesetz der „Bildungsauftrag“ erteilt und Kindergartenbildungspläne in Auftrag gegeben. Ein einheitlicher österreichischer Bildungsplan für den Kindergarten soll, vom Charlotte Bühler-Institut erarbeitet, im Herbst 2009 in Kraft treten und die bisher in Vorarlberg, Wien und Kärnten bestehenden ablösen. Ab Herbst 2009 soll auch der Kindergarten für alle Fünfjährigen für 20 Stunden pro Woche gratis sein (vgl. Marek (2009)). Die Kindergartenpflicht für alle 5-Jährigen muss bis spätestens Herbst 2010 in allen Landesgesetzen verankert werden, so heißt es im Beschluss zwischen Ländern und Bund (vgl. www.oe24.at vom 28.04.09).

Bezüglich der Ausbildung der Pädagoginnen sind sich Politiker einig: es müsse künftig einen Abschluss auf tertiärem Niveau geben, dabei soll ein Auswahlverfahren und eine Studieneingangsphase „die Spreu vom Weizen“ trennen und die Qualität im Kindergarten erhöhen (vgl. Schmied (2009), S.1), die Eckpunkte sollen für die Reform bis Jahresende 2009 von Experten entwickelt werden (vgl. ebd., S.2).

4.3 Der Fachdiskurs in Deutschland - W. E. Fthenakis

Ausgangslage für eine Reform des „Kindergarten als Bildungsinstitution“ und der Entwicklung eines Frühkindlichen Förderkonzepts sind gesellschaftliche Veränderungen, wie in Kapitel drei auch für Österreich beschrieben. Als führender Familienforscher und Experte für Frühkindliche Förderung gilt in Deutschland W. E. Fthenakis, was erklärt, dass für den Diskurs in Deutschland über den Kindergarten als Bildungsinstitution die Texte auf der öffentlichen Homepage dieses Fachmannes herangezogen werden.

Die Analyse der Gründe für den Geburtenrückgang in Deutschland weisen eindeutig auf einen Lebensplan ohne Kinder oder mit max. einem Kind. Die traditionelle Rollenzuschreibung nach dem ersten Kind, dem zu Folge durch die fehlenden außerfamiliären Betreuungsformen Frauen ihre Erwerbstätigkeit aufgeben müssen, um die Erziehung und Betreuung des Kindes zu übernehmen, widersprechen eindeutig den Bedürfnissen von Müttern und Vätern. Die Mütter müssen schon über eine sehr gute Betreuungsstelle verfügen, wenn sie sich für ein zweites Kind entscheiden, denn die Entscheidung für ein zweites Kind trifft nach Familienforschung die Frau, während beim ersten Kind eine partnerschaftliche Entscheidung angestrebt wird. (Vgl. Zeitzeichen 4/2004, S.38)

Die Rahmenbedingungen für einen Bildungsplan für unter Sechsjährige sind klar definiert, eine ökonomisch orientierte Steuerung des Systems ist nicht geeignet, um komplexe Bildungsprozesse zu steuern, deshalb wird eine von allen Seiten der Gesellschaft und aus allen Perspektiven mitgestaltete und mitgetragene Fachzuständigkeit angestrebt (vgl. Kindergarten Heute Heft 6/2002, S.20-23).

Diesem Konzept soll ein gemeinsam getragenes Bild vom Kind zugrunde liegen. Das Kind wird als kleiner Entdecker zum Ko-Konstrukteur seiner Entwicklung und Bildung, der seine Lernumwelt wechselseitig erschließt (vgl. trend-Zeitschrift 2003). Damit wird das Kind zum Subjekt und nicht nur Objekt der Erziehung und Bildung deklariert, das Kind lernt aktiv in Interaktion mit anderen Menschen (vgl. klein&groß 01/2004, S.7). Damit wird die frühe Kindheit nicht nur durch die Entwicklungspsychologie und Hirnforschung zu einer lernintensiven Zeit, der prägendsten Phase durch die Lernbegierde der Kinder. Neue Forschungsergebnisse belegen zusätzlich, dass der intellektuelle Bereich eines Menschen lediglich bis zum elften Lebensjahr verändert werden kann (vgl. Betrifft Kinder 07/2004, S.15). Es gilt daher die Zeit der möglichen Veränderung des Intellekts zu nutzen, und dies kann nur erfolgen, wenn professionell dem Kind Bildung zu Teil wird, es genügend Anreize erhält, um seine Lernbegierde voranzutreiben und

Erfahrungen zu sammeln. Damit wird „das Kind mit seinen Stärken“ (trend Zeitschrift 7-8/2004, S.394) in den Blickpunkt gestellt und nicht mehr nur als Mängelwesen (Gehlen), das es zu erziehen gilt, um erst Mensch werden zu können (Kant) angesehen. Denn nur das Kind allein ist fähig sich zu entwickeln, es bedarf lediglich Anregungen, um diesen autonomen Prozess zu aktivieren, es trägt daher alles in sich, um Bildung zu erfahren.

Auf Grundlage des einheitlichen Verständnisses vom Kind wird folgender Bildungsauftrag formuliert: allgemein gilt es, auf das Leben als lebenslanges/lebensbegleitendes Lernen vorzubereiten (vgl. Kindergarten heute Heft 6/2002, S.20-23). Außer den traditionellen Bildungszielen, die den österreichischen entsprechen und unter Kapitel 4.1.3 im Anschluss an die Rolle der Kindergartenpädagogin nachgelesen werden können, wird die Vorbereitung auf die Welt nicht mehr durch Normen und äußere Standards bewältigt, sondern mittels Stärkung individueller Kompetenzen angestrebt (vgl. Fthenakis (2009a), S.6). Darunter wird die Bildung entsprechend sozialer, kognitiver, emotionaler und physischer Entwicklung verstanden, die allen Kindern faire und gleiche Entwicklungs- und Lernchancen bieten sollen (vgl. klein&groß 01/04, S.8). Im Mittelpunkt steht damit die Ermöglichung von Chancengleichheit durch die Vermittlung von Basiskompetenzen (vgl. klein&groß 01/04, S.9), wie Sprachkompetenz, naturwissenschaftliche Zusammenhänge, Medien und Technologien, Resilienz, lernmethodische Kompetenzen (vgl. Fthenakis (2009b), S.2). Insbesondere die Einstellung zum Kind als „Kompetentes“ und „Starkes“ Wesen sollen vermittelt werden, indem Diversitäten der Kinder als Lernchance vermittelt werden und das Kind von seinem Selbst ein „gesundes“ Bild erhält, indem es Stärken und Schwächen erkennen lernt, aber gleichzeitig auch deren Chance, durch Kombinationen mit den Stärken und Schwächen anderer erkennen lernt (vgl. Kindergarten heute Heft 6/2002, S.20-23). So wird mit der Sprachentwicklung die positive Thematisierung der Kultur kombiniert und so einer Isolation durch Kurzintervention entgegen gewirkt (vgl. Betrifft Kinder 07/2004, S.10). Die Stärkung von Autonomie und Selbständigkeit, aber gleichzeitig auch das Erlernen von sozialer Verantwortung, sollen die Grundlage für das erfolgreiche Bewältigen von Übergängen (wie den in die Schule) bieten (vgl. klein&groß 01/04, S.7). Diese Bildungsziele sollen durch stimulierende Lernsituationen, die gleichzeitig viel Raum für Kreativität bereitstellen, gewährleistet werden (vgl. Kindergarten heute Heft 6/2002, S.20-23).

Bildung wird damit als sozialer ko-konstruktiver Prozess beschrieben, der durch partnerschaftliche Zusammenarbeit aller am Bildungsprozess Beteiligten erreicht werden kann. Dabei soll Bildung im Kindergarten nicht eine Verschulung der Kinderzeit darstellen, denn es ist bekannt, dass Kinder im Kindergartenalter nur durch Spiel lernen können. Vielmehr soll Bildung

unter der Frage verstanden werden „Wo steht das Kind heute, welche Fortschritte hat es erreicht und wie können diese dokumentiert werden?“ (Betrifft Kinder 07/2004, S.9). Bildung wird damit zu einem Austauschprozess zwischen allen Beteiligten. Und bedingt mehr denn je eine Ausbildung der Erzieherinnen auf universitärem Niveau, um Kinder durch moderierte Prozesse nicht nur zu begleiten sondern sie auch aktiv mitzugestalten (vgl. Betrifft Kinder 07/2004, S.13).

4.4 Zusammenfassung Kapitel 4

Vergleicht man den Fachdiskurs, der sich in Österreich vollzieht, mit dem seines deutschen Nachbarn, so können lediglich Unterschiede bei der Ausgangslage festgestellt werden. Der Anlass waren die aus der Familienforschungsumfrage gewonnenen Erkenntnisse. Diese besagen nämlich, dass die Entscheidung für ein zweites Kind von der Frau getroffen wird, im Gegensatz zu der partnerschaftlichen Entscheidung für das erste Kind. Die Frau entscheidet sich eher gegen ein zweites Kind, da die Rahmenbedingungen ein Geschwisterkind nicht begünstigen. Es fehlt an außerfamiliären Betreuungsplätzen, weshalb der Kindergarten als Konzept zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf eingesetzt wurde. Der weitere Verlauf nach dem Anstoß läuft zwischen Deutschland und Österreich parallel. Sowohl die Debatte, die durch PISA und ähnlichen Studien entbrannte, als auch die Bildungsziele sind ident. Was jedoch anzumerken ist, dass Deutschland, initiiert durch die Arbeit des Experten für Bildung W. E. Fthenakis viel früher mit Interventionen und Konzeptbildungen begonnen hat, als es in Österreich der Fall ist. Ident ist hingegen die Betonung der Vorschulzeit als bildsame Phase, wobei das Kind als Akteur seiner Entwicklung und Bildung formuliert wird. Damit wird der Austauschprozess des Kindes mit seiner Umwelt als Transaktionaler Prozess beschrieben, der eine gleichwertige Entwicklungspartnerschaft aller am Bildungsprozess Beteiligten voraussetzt. Das Kind wird durch Primärerfahrungen aufgefordert, sich selbst zu spüren, Empfindungen zu benennen und durch das Wissen über Stärken und Schwächen ein gesundes Selbstbild zu erlangen. Dabei wird Bildung als sozialer-ko-konstruktiver Prozess beschrieben, ein Austauschprozess, der die Lerngrundhaltungen, die jedes Kind mit sich bringt, fördert und Förderprozesse durch Spiel ermöglicht. Der Kindergarten wird dabei nicht verschult, sichergestellt bleibt, dass nur durch Spiel gelernt werden kann. Förderung ist vor allem für die Gewährleistung der Chancengleichheit in der Schule wichtig, deshalb werden Basiskompetenzen für den Schulbeginn formuliert, die im Kindergarten erlangt werden sollen. Für die Bildungsziele sind nicht nur die Voraussetzungen für die Schule und damit die Karriere zentral, auch die Vorbereitung auf das Leben, als lebensbegleitendes Lernen, soll ermöglicht werden, indem Bildung nicht mehr nur als Wissensaneignung verstanden wird, denn Wissen hat heute kurze Halbwertszeit, sondern auf Stärkung individueller Kompetenzen gesetzt wird.

Gemeinsam ist auch, dass das bisherige Misslingen eines frühkindlichen Bildungskonzepts den Kompetenzstreitigkeiten zugeschrieben wird. Beide Fachdiskurse thematisieren die Bedeutsamkeit einer allgemeinen Regelung und Steuerung durch ein mittragen und mitgestalten aller in der Gesellschaft vertretenen Positionen. Auch wird solch ein Konzept nur in Zusammenhang einer Angleichung der Ausbildung auf internationalen Niveau, einer auf tertiären Sektor, realistisch gesehen. Während es in Deutschland schon die Phase der Evaluation der Bildungskonzepte gibt, wird in Österreich erst an einem allgemeinen Plan gearbeitet. Die zeitliche Verschiebung soll jedoch nicht entscheidend für die Qualität von Bildung sein, hingegen ist vorzuheben, dass es um ein gemeinsames Verständnis des Kindes gehen soll, das auf den aktuellen Erkenntnissen von Hirnforschung und Entwicklungspsychologie beruht und damit die Grundlage für eine erfolgreiche Auseinandersetzung mit Diversitäten und Übergängen fundiert. In einer Welt voller Veränderungen und Unterschiede muss zentral sein, dass Diversitäten Lernchancen bedeuten und nicht Hindernisse sind, anzustreben ist damit ein Bildungsprozess zu einer sozial verantwortlichen Persönlichkeit, die über ihre Stärken und Schwächen Bescheid weiß.

Ob Bildungsziele der Bildungspläne, das Bild vom Kind, das Verständnis von Bildung, die bis jetzt in Österreich entstanden sind etc., diesem Fachdiskurs entsprechen, wird im folgendem Kapitel zu klären sein. Das fünfte Kapitel soll eine kritische Würdigung des Wiener Bildungsplanes darstellen, der als „erster Bildungsplan für Österreich“ in den Medien vertreten war. Es wird zu klären sein, welches Bild vom Kind vermittelt wird, wie die Zusammenarbeit mit der Schule auszusehen hat, ob diese überhaupt thematisiert wird, welche Kompetenzen erlangt werden sollen und wie, kurzum welche Ziele das Kind gesteckt bekommt. Aber auch, ob diese Aufgaben, aus entwicklungspsychologischer Sicht, erfüllt werden können, oder das Kind überfordern. Abschließend auch, ob und wie eine Verschulung der Kindergartenzeit zu befürchten ist und welche Maßnahmen getroffen werden können, dass der Kindergarten nicht zur Schule mutiert, aber dennoch seinem Bildungsauftrag gerecht wird.

5 Bildung im Kindergarten als kritische Würdigung des „Bildungsplanes für Wiener Kindergärten“

Nachdem in den bisherigen Kapiteln aufgezeigt werden konnte, dass Bildung im Kindergarten nicht nur ein zentrales, fast schon als Brennpunktthema zu deklarierendes Thema darstellt, unter anderem weil der Verlauf der Zukunft eben durch die Bildungsjahre von 3-6jährigen entscheidend geprägt wird, wird nun dargestellt, was unter „Bildung im Kindergarten“ verstanden wird. All diese Überlegungen bezüglich Bildung im Kindergarten stehen dabei im Zeichen einer Annäherung des Kindergartens an die Schule, indem der Kindergarten nicht „nur“ als Vorstufe der Schule angesehen wird, sondern vielmehr eine eigene Bildungsinstitution darstellt. Deshalb wurde nun im Anschluss an die Darstellung des Fachdiskurs in Österreich über den Kindergarten als Bildungsinstitution nun auch die Umsetzung der verschiedenen Positionen mittels eines einheitlichen Bildungsplanes für Österreich – „in der Vorreiterrolle der Bildungsplan für die Wiener Kindergärten“ (Stadt Wien (2006), S.5) - herangezogen. Es werden anhand des Bildungsplanes für Wiener Kindergärten Grundlagen und Ziele herausgearbeitet, um sie später einer kritischen Würdigung anhand der Ergebnisse der Entwicklungspsychologie zu unterziehen. Zu klären wird deshalb sein: welcher Bildungsbegriff als Grundlage für die Arbeit im Kindergarten fungiert, welches Bild vom Kind angenommen wird, um Bildung zu realisieren, welche Rolle die Pädagogin dabei zugeteilt bekommt, (Bildungs-) Ziele, die erreicht werden sollen, welche Prinzipien pädagogischer Arbeiten daher vorgeschrieben werden, welche Methoden kindgemäß eingesetzt werden können, welche Bereiche die Bildungs- und Erziehungsarbeit daher umfassen und wie mit Übergängen (vom Elternhaus in den Kindergarten und vom Kindergarten in die Schule) umgegangen werden kann. Im Anschluss daran werden Leistungen ermittelt, die Kinder von 3-6 Jahren anhand der Analyse des Bildungsplanes zu erbringen haben, um sie abschließend anhand der Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie in ihrer Realisierung zu überprüfen und kritisch zu würdigen.

5.1 Der Bildungsplan für Wiener Kindergärten

Wie eingangs schon erwähnt, ist zwar ein einheitlicher Bildungsplan für den Kindergarten Österreichs angestrebt, jedoch die Veröffentlichung des vom Charlotte Bühler-Institut entwickelten Konzeptes mit Herbst 2009 datiert, daher nicht zur Analyse zur Verfügung stehend, jedoch gilt der „Bildungsplan für Wiener Kindergärten“ als Vorreiter (vgl. Stadt Wien (2006), S.5) für einen österreichweiten Bildungsplan und wird deshalb für die Analyse herangezogen, auch in dem Wissen, dass Vorarlberg und Kärnten ähnliche Rahmenpläne für den Kindergarten entwickelt haben. Anhand des Aufbaus des Bildungsplanes für Wiener Kindergärten wurde auch

die Gliederung der Analyse angelehnt, weshalb nach der rechtlichen Grundlage des Konzeptes, der Bildungsbegriff, das Bild vom Kind und der Kindergartenpädagogin folgen und dann Ziele, Prinzipien und Lernformen sowie Bildungsbereiche als Erlebnisbereiche, in denen diese ihre Anwendung finden, formuliert werden, um abschließend die Nahtstelle Kindergarten und Schule unter dem Aspekt der Bewältigung von Übergängen hervorzuheben. Diese Zusammenfassung der wichtigsten Punkte des Bildungsplanes soll die Grundlage dafür bilden, um Leistungen, die an die Kinder gestellt werden, formulieren zu können (siehe dazu 5.2).

5.1.1 Die Grundlage für den Bildungsplan für Wiener Kindergärten – das WKTHG

Als Grundlage für den Bildungsplan für Wiener Kindergärten dient das Wiener Kindertagesheimgesetz (WKTHG). Dieses regelt die Aufgaben von Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern in Kindergärten durch Fachkräfte (vgl. Stadt Wien (2006), S.8) und wird auf Landesebene beschlossen. Dabei werden durch das WKTHG Aufgaben definiert, die dann im Bildungsplan für Wiener Kindergärten konkretisiert werden und praktische Anwendung finden (vgl. ebd.).

„Kindertagesheime haben die Aufgabe, in Ergänzung zur Familie nach gesicherten Kenntnissen und Methoden der Pädagogik die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit jedes Kindes und seine Fähigkeit zum Leben in der Gemeinschaft zu fördern und es in der Entwicklung seiner körperlichen, seelischen und geistigen Kräfte zu unterstützen.

Das Bildungskonzept ist auf die Integration von Kindern unterschiedlicher kultureller und sozialer Herkunft sowie auf ihre individuelle physische und psychische Eigenart abgestimmt. Lernen erfolgt in einer für das Kind ganzheitlichen und spielerischen Art und Weise unter Vermeidung von starren Zeitstrukturen und vorgegebenen Unterrichtseinheiten. Entsprechende Rahmenbedingungen wie ein kindgemäßes Raumangebot sowie entwicklungsadäquates Spiel- und Beschäftigungsmaterial sollen Kinder zu kreativem Tätigsein anregen.

In Kindertagesheimen sollen die Kinder durch einen partnerschaftlich demokratischen Führungsstil unabhängig von geschlechtsabhängigen Rollenfixierungen auf ihrem Weg zu einem selbstbestimmten und selbstverantworteten Leben in der Gemeinschaft begleitet werden. Gleichzeitig ermöglichen diese Einrichtungen die Vereinbarkeit von Beruf und Familie für Männer und Frauen“ (§1 Wiener Kindertagesheimgesetz -WKTHG)

Herauszustellen sind daher der Kindergarten als familienergänzende Einrichtung, der nach den wissenschaftlich gesicherten Erkenntnissen (Methoden der Pädagogik) die Aufgabe erhält, die Autonomie des Kindes, damit seine Persönlichkeit und Fähigkeiten, dahingehend zu stärken (als Einheit von Körper, Seele und Geist), dass es zum gemeinschaftlichen Leben fähig wird. Die Bildungsarbeit beinhaltet dabei die Integration von Kindern mit (kulturellen, sozialen)

Differenzen und individuellen Bedürfnissen. Bildung ist dabei als ganzheitliches Lernen durch Spiel, im Unterschied zum Lernen in der Schule, zu sehen und erfolgt durch Bereitstellung von kindgemäßen Rahmenbedingungen. Kinder sind dabei Bildungspartner, die Begleitung auf dem Weg zum selbstbestimmten und selbstverantwortlichen Leben benötigen. Der Kindergarten ist aber auch in die Verantwortung einer Dienstleistungseinrichtung zu stellen, da er kundenorientiert im Dienste der Eltern steht, um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu gewährleisten.

Anschließend an diese Interpretation und Zusammenfassung des WKTHG soll nun die Analyse des Bildungsplans für Wiener Kindergärten erfolgen und geklärt werden, ob tatsächlich die Aufgaben, wie sie im WKTHG beschrieben werden, Anwendung finden und welche impliziten Vorstellungen von Bildung, dem Bild vom Kind, Rolle der Kindergartenpädagogin und Lernen erfasst werden können.

5.1.2 Der Bildungsbegriff

Bildung wird in Abgrenzung zum Wissen definiert, Wissen ist lediglich Sammeln von Informationen, Bildung ist hingegen das Aneignen von Wissen für sein eigenes Leben und Sein und bedarf eines gewissenhaften Umgangs, d.h. es muss der Sprung vom Wissen zum Gewissen vollzogen werden. Es reicht nicht aus darüber zu wissen, man muss auch danach handeln und sein Leben danach ausrichten. Deshalb ist Bildung kulturabhängig, geschlechtsspezifisch soll aber dieser Umstand bewusst machen, um unabhängig von Differenzen emanzipatorisch handeln zu können. Ich weiß um die kulturelle oder geschlechtliche Abhängigkeit und kann mich dadurch von Werten, Normen und Zuschreibungen der Gesellschaft lösen, um mein eigenes Verständnis der Dinge zu begründen. Der Antrieb von Bildung liegt in den Emotionen, nur wer Erfolge und Glücksgefühle des Schaffens erfährt ist bereit, sich weiteren Herausforderungen zu stellen. Bildung erfolgt daher selbstinitiiert und verlangt nach gesellschaftlicher Verantwortung, d.h. das Streben nach Erfolgen muss immer auch im Verhältnis zu einem gemeinschaftlichen Wohl stehen. Dabei lernen Kinder von anderen und können ihr eigenes Verhalten durch die Rückmeldungen der Anderen reflektieren und bewerten. Als Grundlage für Bildung kann daher das Ordnen von Wissen angesehen werden, dass durch die Sozialisation im Sinne des gesellschaftlichen Zusammenlebens erfolgt. Bildung ist daher ein sozialer Austauschprozess, der Reflektion von Handlungen ermöglicht und dadurch die Autonomie des Kindes stärkt. (Vgl. Stadt Wien (2006), S. 12-13)

Die Bildungsarbeit im Kindergarten und dessen Bildungsziel wird folgendermaßen definiert: „Der junge Mensch bekommt die Impulse, Anregungen und Bewegung, die es ihm ermöglichen, Menschlichkeit zu entfalten, Emanzipation im Denken zu entwickeln und Autonomie zu leben, in seinem Sein und in seinem Werden“ (Stadt Wien (2006), S.13). Bildung im Kindergarten erfolgt daher mittels Bereitstellung von Impulsen, Anregungen und Begegnungen, um menschlich zu werden. Was ist dabei das Merkmal, das Kinder entwickeln müssen, um als menschlich zu gelten, was meint Menschlichkeit? Emanzipation im Denken, in Autonomie zu leben ist es wohl nicht alleine. Was meint daher „in seinem Sein und in seinem Werden“ (Stadt Wien (2006), S.13)? Das „Sein“, das im Hier und Jetzt, meint die Persönlichkeit, die durch unsere Umgebung (äußere Reize) aber auch durch unsere individuelle Aneignung von Reizen ausgebildet wird. Das „Werden“ hingegen beinhaltet die Zukunftsperspektive, die angestrebt wird, das Streben nach immer mehr und effizienterem, das Vervollkommen seiner Fähigkeiten. Beides kann zusammenführend als Wissen um die Vergänglichkeit interpretiert werden. Nur dadurch, dass der Mensch weiß, dass sein Aufenthalt auf Erden endlich ist, ist er gezwungen, im Unterschied zum Tier, seinem Leben einen Sinn zu geben, seine Handlungen zu begründen und zu hinterfragen, als soziales Wesen, auch in Verantwortung für die Gemeinschaft verantwortlich einzusetzen, d.h. seine eigenen Interessen mit denen der Gemeinschaft zu verbinden und abzugleichen. Zu beidem, dem „Sein“ und „Werden“, soll Bildung befähigen, als Grundlage für solch ein Bildungsverständnis ist ein Bild von einem aktiven Kind notwendig.

5.1.3 Das Bild vom Kind

Das Kind ist aktiv, d.h. es steht in Wechselwirkung mit seiner (sozialen) Umwelt. Dadurch entwickelt sich das Kind weiter, indem es mittels individueller Wahrnehmung unterschiedliche Umweltreize, aus dem gesamten Repertoire von Reizen herausfiltert und aufnimmt und diese individuell aneignet. Das setzt ein Verständnis des Kindes als kommunikatives Wesen voraus, nur indem das Kind aktiv kommuniziert, spricht es seine Umwelt an und kann auf Reize reagieren oder überhaupt Reize auslösen. Dabei meint Kommunikation nicht nur die Kontaktaufnahme mittels Sprache, sondern auch mittels Körpersprache (Ausdrucksformen wie Gestik und Mimik). Um mit der Umwelt in Kontakt treten zu können, muss das Kind um sein Selbst wissen, es muss die Grenze zwischen sich und der Umwelt erkennen können, es muss daher Selbstkompetenz aber auch Sozialkompetenz und Sachkompetenz haben, d.h. es muss unterscheiden können, wo fängt es selbst an, wo die anderen und wer davon kann überhaupt mit mir kommunizieren, in Verbindung treten. Das Kind muss daher zu einem sozialen Bildungsprozess fähig sein, indem es mit allen Sinnen, d.h. ganzheitliche Erfahrungen macht und diese verinnerlicht, also daraus lernt.

Das Kind ist also ein lernendes Wesen, das sein Potential zum Lernen, sich zu entwickeln und zu entfalten, in sich trägt, indem es Lernvoraussetzungen mitbringt wie Interesse, Neugierde, Beweglichkeit, Staunen, Konzentration, Fähigkeiten um zu spielen, arbeiten, forschen, entdecken und gestalten. (Vgl. Stadt Wien (2006), S.16-17)

Um dieses Potential zu einer Kompetenz zu erweitern, also die Voraussetzungen als Fähigkeit zum Lernen zu erweitern, bedarf es Unterstützung. Dieses Verständnis legitimiert erst die Interventionen des Kindergartens, indem „gemäß des Entwicklungstempos das Kind individuell gefördert“ (Stadt Wien (2006), S.17) unterstützt wird, um das nächste Entwicklungsniveau zu erreichen und das Mögliche bis zu den Grenzen der genetischen Voraussetzungen auszuschöpfen. Dazu bedarf es einer Unterstützung, wie sie für die Kindergartenpädagogin nun beschrieben wird.

5.1.4 Die Kindergartenpädagogin

Als Teil der professionellen Bildungs- und Erziehungspartnerschaft sollen mittels Dokumentation von Beobachtungen Reflektionen angestellt werden, um individuell auf die spezifische Aneignung der Welt jedes einzelnen Kindes die Bildungsaufgabe abstimmen zu können (vgl. Stadt Wien (2006), S.20). Die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft stellt dabei das Kind und die Kindergartenpädagogin auf eine Ebene, obwohl Erziehung eine Erzieher-Zögling-Hierarchie voraussetzt, damit wird der Kindergartenpädagogin der Status des „Bildungs- und Erziehungsexpertin für die 3-6jährigen“ aberkannt und durch die Partnerschaft – demokratischer Führungsstil ersetzt. Das Kind wird damit eben zum Bildungsexperten, wie es die Kindergartenpädagogin oder die Eltern auch sind. Es fragt sich, wozu dann der professionelle Status? Eben weil Erziehungspartnerschaft nicht meint, dass die Kindergartenpädagogin bei der Bildungsarbeit der Kinder zusieht und sich zurücklehnt, sondern Rahmenbedingungen bereitstellt, damit Kinder an ihre Grenzen der Entwicklungsstufen gebracht werden können, um Neues zu lernen und Bekanntes erweitern zu können. Das setzt voraus, dass die Kindergartenpädagogin erfahren lernt, was in dem Kind vorgeht, auf welcher Entwicklungsebene es sich befindet und welche Anregungen es benötigt, um darüber hinaus zu gehen.

Dafür werden persönliche Eigenschaften der Kindergartenpädagogin vorausgesetzt, wie etwa die Fähigkeit und Bereitschaft zur Kommunikation, Kooperation (mit allen Bildungspartnern), Kreativität, Musikalität, geistige Wendigkeit und körperlicher Eignung. Die Aufgabe beim Bildungsprozess besteht in der Gestaltung der Umwelt für das Kind, d.h. bestmögliche Bedingungen zu schaffen, um ein Bewusstsein im Kind für den eigenen Bildungsprozess zu

schaffen. Die Kindergartenpädagogin schätzt und stärkt dabei die vorhandenen Kompetenzen der Kinder. Das setzt auch ein Bewusstsein der Kindergartenpädagogin über die Kompetenzen des Kindes voraus, also das Bild von einem kompetenten Kind, das Bildungsprozesse in Gang bringt, aber dennoch Hilfestellung benötigt. (Vgl. Stadt Wien (2006), S.21)

Dabei ist es ihre Aufgabe, die Balance zwischen professionellen Impulsen und des Gewährs von eigenständigen, kreativen Prozessen der Kinder zu finden, das meint auch, über ihre Grenzen von Unterstützung Bescheid zu wissen und dem Können der Kinder, ihrer Eigenständigkeit Raum zu lassen, wo es die Sicherheit der Kinder und die pädagogischen Prinzipien erlauben. Diese Kompromissfähigkeit muss die Kindergartenpädagogin auch im Bereich der Bildungsziele, die es zu erfüllen gilt, und den eigenen pädagogischen Zielen beweisen. Die Analyse der Bildungsziele des Bildungsplanes für Wiener Kindergärten soll daher nun folgen.

5.1.5 Bildungsziele

Bildung wird an dieser Stelle als Kompetenzerwerb definiert. Als Bildungsziele werden daher die vollendete Kompetenzförderung angesehen, wobei diese Prozesse nie abgeschlossen werden. Was jedoch unter Kompetenz verstanden wird, bleibt undefiniert. Lediglich wird beschrieben, dass Kompetenz ein dynamischer Prozess und eng mit Lernen verknüpft ist. Das Kind bestimmt dabei, welche Lernimpulse wahrgenommen werden und welche nicht. Daher meint Kompetenz womöglich, die Fähigkeit, sich Lernimpulse anzueignen, sich die Umwelt „nützlich“ zu machen und seine Fähigkeiten an der Umwelt zu erproben und zu verfeinern. Dieser Gedanke erinnert an W. v. Humboldts Verständnis von Welt und Bildung. Bildung wird dabei als Selbstbildung im Sinne der Verfeinerung der menschlichen Kräfte angesehen, die an der Welt differenziert und ausgebildet werden; dabei stellt das Gleichgewicht der Kräfte ein besonderes Merkmal von Bildung dar. Der Gebrauch von Kompetenzen soll im Bildungsplan ebenso zum Ausdruck bringen, dass Bildung nie endlich sein kann, „es gibt immer ein mehr, ein tieferes und besseres Wissen, Können und Handeln“ (Stadt Wien (2006), S.24).

Kompetenzen, die erlangt werden sollen, sind unter anderen die Widerstandsfähigkeit der Kinder (vgl. ebd.) bei der Bewältigung von Übergängen, der positive Übergang von Lebenswelten (Familie, Kindergarten, Schule), aber auch die positiven Erfahrungen von Trennungen und sozialen Sphären (Familie, Kindergruppe, Gesellschaft). Die Ressourcen der Kinder sollen gestärkt werden, „die Stärken, gestärkt und die Schwächen, geschwächt“ (ebd.). Dabei unterscheidet sich das Verständnis von Differenzen entscheidend von dem, wie es W. E. Fthenakis formuliert. Die Kinder sollen sich ihren Stärken bewusst werden, das

Selbstbewusstsein durch das Wissen um Fähigkeiten gestärkt werden. Die Schwächen hingegen sollen als „Übel der Welt“ geschwächt und möglichst eliminiert werden, dadurch wird dem Kind ein Bild vermittelt, dass es „mangelhaft“ ist und es lernt, dass die eigenen Schwächen negativ sind, dass sie möglichst beseitigt werden sollen. Implizit auch, dass Differenzen schlecht sind. Stärken und Schwächen bestimmen unsere Individualität, die Differenz zu anderen Menschen. Gilt es, nur die Stärken zu stärken, dann werden wir einander immer gleicher, die Differenzen werden aufgehoben, diese machen aber erst das gemeinschaftliche Leben möglich. Der Vorschlag von W.E. Fthenakis ist deshalb, den Kindern auch die Schwächen bewusst zu machen, aber gleichzeitig aufzuzeigen, wie sie durch Kombinationen mit anderen Fähigkeiten (Stärken und Schwächen der Mitmenschen) positiv betrachtet werden können. Die Leistungen, die von den Kindern verlangt werden, sollen ohne Druck durch Motivation erlangt werden, daher ist eine der Kompetenzen die der Motivierung. Der Körper dient dabei als Quelle der Informationen, deshalb werden nur Erfahrungen angeeignet, die mit allen Sinnen erfahren werden können. Um als soziales Wesen bestehen zu können, müssen soziale Kompetenzen, aber auch emotionale Kompetenzen erlangt werden. Das Wissen, wie ich mich in einer Gesellschaft zu verhalten habe (setzt Wissen über ein Selbst voraus) und wie Gefühle (die eigenen, aber auch die des Gegenübers) ihren Ausdruck finden. Aber erst die Fähigkeit, Konsequenzen seines Handelns zu überlegen und daher sein Handeln danach auszurichten, welche Folgen dadurch bewirkt werden, ermöglicht ein „vom Ich zum Du, zum Wir“ (Buber). Als Vorbereitung auf die Schule und das Erlernen von Kulturtechniken müssen Lernkompetenzen wie die Regulation des Ausdrucks, der Wille Neues zu schaffen, Probleme strategisch zu lösen, das Wissen zu ordnen u.v.m. angeeignet werden. Als Lernkompetenz wird überblickshalber im Bildungsplan Kompetenz zum Kompetenzerwerb definiert (vgl. Stadt Wien (2006), S.24), allerdings bleibt fraglich, was darunter genau verstanden wird.

Hingegen können anhand der im Bildungsplan für Wiener Kindergärten beschriebenen Bildungsbereiche folgende Bildungsziele formuliert werden: das „gesunde“ Selbstkonzept des Kindes (durch positive Körpererfahrungen) als Wissen, Anerkennen und Artikulation der Gefühle und Bedürfnisse seiner eigenen Person, aber auch der der anderen und der Geschlechtszugehörigkeit als unbefangenes Verhältnis zum eigenen Körper; Kommunikationsfähigkeit und Spracherwerb (Einführung in die Symbolwelt) inklusive der Fähigkeit, Konflikte auf verbaler Ebene zu lösen ; Einführen in die gesellschaftlichen Normen und Werte inklusive eigenverantwortlichem Handeln im Sinne von Toleranz, Gerechtigkeit, Freiheit – ethischem Handeln, d.h. auch Regeln auf Sinnhaftigkeit zu hinterfragen und Annäherung an Ordnungen und Gesetzmäßigkeiten in Natur (Naturgesetze), Technik (Wenn-

dann-Beziehungen) und Medien, um sich die Welt zu erschließen. (Vgl. Stadt Wien (2006), S.44-49).

Eine Annäherung des Konzeptbegriffs soll die Analyse der Lernformen bieten, es wird daher im Unterschied zum Bildungsplan der Wiener Kindergärten auf den Bereich der Prinzipien von Bildungsarbeit verzichtet, da „Individualität (Förderung von Selbständigkeit), ganzheitliches Lernen, Bildungspartnerschaft sowie die Diversitäten als Lernchance“ (Stadt Wien (2006), S.30-33) in den zuvor beschriebenen Verständnissen implizit und explizit vorhanden sind und lediglich eine Wiederholung darstellen.

5.1.6 Lernformen

Wie jemand lernt hängt auch davon ab, welche Bildungsziele formuliert werden. Das Ziel gibt zwar nicht immer den Weg an, aber dennoch kann man anhand des Weges die Ziele ermitteln, deshalb wird nun der Weg beschrieben, wie das Kind lernt, um dadurch den Kompetenzerwerb genauer erfassen zu können. Das Spiel steht dabei im Vordergrund, denn im Spiel wird durch Wiederholung gelernt, kommuniziert, werden soziale Umgangsformen, Regeln und Normen erfahren und hinterfragt, neue Wege und Lösungen ausprobiert und das alles, ohne Strafen oder Konsequenzen befürchten zu müssen. Das Spiel hat katharische, reinigende Wirkung, die Kinder können in „als-ob“ Situationen Erlebtes verarbeiten und ihren Gedanken Ausdruck verleihen. Damit steht das Spiel als Lernform im Gegensatz zur Arbeit, diese ist zielgebunden und basiert im Kindergarten auf Nachahmung von Erwachsenen, die Arbeitstätigkeiten im Alltag verrichten. Das Einbeziehen von Kindern in diese Tätigkeiten (wie Tischdecken etc.) stärkt die Autonomie des Kindes, indem es jene durch Wiederholungen einübt und sich dem Erwachsenen gegenüber gleichwertig erlebt. Lernen durch Nachahmung findet nicht nur anhand Erwachsener statt, auch andere Kinder bieten Anlass, die eigenen Grenzen auszuloten und Neues zu probieren, indem das Geschehene in gleicher Weise vollzogen wird. Eine weitere Lernform ist das Entdecken, Forschen und Fragen. Dies ist durch die Neugierde dem Kind in die Wiege gelegt und soll das Kind vom Besonderen zum Allgemeinen führen und dadurch Zusammenhänge und Ordnungen erkennen lassen. Des Weiteren findet Lernen auch durch Versuch und Irrtum statt. Hier werden Erfahrungen gesammelt, um ein Grundgerüst der Welt in Erfahrung zu bringen. Bei all diesen Lernformen ist das Kind aktiv am Prozess beteiligt, bedarf aber weiterer Unterstützung, wenn es entmutigt scheint oder frustriert wirkt. Besonderer Hilfe bedarf es, wenn das Kind Übergänge zu bewältigen hat. Übergänge sind, positiv bewältigt, wertvolle Lernerfahrungen, die es zu fördern und zu unterstützen gilt. (Vgl. Stadt Wien (2006), S.36-37)

5.1.7 Übergänge

Den ersten „dramatischen“ Übergang, den das Kind erfährt, ist der von der Familie in den Kindergarten. Da Übergänge emotional erfahren und daher im Gedächtnis gespeichert werden, ist es von besonderer Bedeutung, die Übergänge positiv zu erleben, denn sie bieten auch die Basis für weitere Übergänge im Leben, wie den in die Schule, in neue soziale Systeme etc., denn diese folgen zahlreich. Der Übergang in den Kindergarten wird deshalb durch eine Eingewöhnungsphase positiv gestaltet, in dieser löst sich das Kind schrittweise von seiner primären familiären Bezugsperson und baut eine neue Beziehung zu der Kindergartenpädagogin auf. Ist dieser Übergang emotional positiv erlebt worden, bildet er auch die Basis für den nächsten Übergang, den in die Schule. (Vgl. Stadt Wien (2006), S.62-63).

Um optimal für den Übergang in die Schule gerüstet zu sein, erwirbt das Kind Kompetenzen, die es auf die neuen Anforderungen und Strukturen vorbereiten (siehe hierzu auch Kapitel 3.2).

5.2 Zusammenfassung von Leistungen, die Kinder laut Bildungsplan erbringen müssen

Nach der Darstellung des Bildungsbegriffs, des Bildes vom Kind, der Rolle der Kindergartenpädagogin, der Bildungsziele sowie der Lernformen, sollen nun die Leistungen zusammengefasst werden, die Kinder im Kindergarten erbringen müssen, um sie anschließend anhand der Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie zu überprüfen und zu hinterfragen. Die Einteilung der Leistungen erfolgt in Anlehnung an die Entwicklungspsychologie von Schenk-Danzinger, das unter Psychologen aber auch für Pädagogen als Grundlagenbuch der Entwicklungspsychologie gilt und basiert auf den zuvor geschilderten Leistungsanforderungen, die implizit und explizit im Bildungsplan für Wiener Kindergärten formuliert werden (Kapitel 5.1) können.

So wird als erste Leistung die der Körperbeherrschung formuliert. Dazu zählt, den Körper zu erkennen, des weiteren in seiner Geschlechtszugehörigkeit zu erfahren, indem die Sinne und Handlungen gezielt gesteuert werden können. Gezielte Koordination von Handlungen und Bewegungen, aber auch die biologischen Grenzen des eigenen Körpers im Unterschied zur Umwelt zu erkennen, sind dabei Voraussetzung. Die Körperbeherrschung verlangt auch die Fähigkeit der Wahrnehmungssteuerung, diese beinhaltet das zielgerichtete Steuern der Sinne, das Filtern von Reizen anhand eigener Interessen, die Umwelt zu erkennen und wahrzunehmen. Als Grundlagen können daher die kognitiven Leistungen, wie die der Reflexion von Handlungen,

Handlungen und deren Folgen in Verbindung zu bringen, Verantwortung für Handlungen übernehmen, sich in Abhängigkeit zur Umwelt zu sehen, Folgen von Handlungen ethisch bewerten und Wissen ordnen können, Reihenfolgen bilden, Zusammenhänge und Gesetzmäßigkeiten erkennen, Steuerung hin auf ein Ziel, Konzentrationsfähigkeit, Ziele in Abhängigkeit zum eigenen Wissen zu setzen, u.v.m. formuliert werden. Aber auch die Fähigkeit der Sprache, die Kommunikation mittels Symbolwelt, setzt weitere Fähigkeiten voraus, denn Sprache ist nicht nur eine kognitive Leistung, sie setzt auch emotionale und geistige Fähigkeiten voraus, wie etwa Impulse anderer zu erkennen, Gefühle wahrzunehmen, Neugierde, Staunen, Forschen, Entdecken als Lustgewinn, Beziehungen aufzubauen und sich davon zu lösen, Perspektivenübernahme in Rollenübernahmen, emotionales Einfühlen (Empathie). Kurzum, es werden Leistungen formuliert, die dem Kind als Lernendes Wesen ganzheitlich abverlangt werden. Die nun formulierten Leistungen und Fähigkeiten werden im folgenden anhand der Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie kritisch hinterfragt.

5.3 Entwicklungspsychologie der 3-6jährigen

Als Grundlage der Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie der 3-6jährigen wird das Werk von L. Schenk-Danzinger in seiner neuen, überarbeiteten Form von Karl Rieder herangezogen. Das Werk von L. Schenk-Danzinger gilt als Standardwerk für Psychologen und Pädagogen und wurde mit den Erkenntnissen der Forschung (bis zum Jahre 2006) ergänzt und stellt damit eine Zusammenfassung der bisherigen Erkenntnisse über die Entwicklung der 3-6jährigen dar. Dieser Status wird durch die Empfehlung der Aufnahme in den Anhang der Schulbuchliste für die Bildungsanstalt und das Kolleg für Kindergartenpädagogik, ausgesprochen vom Bildungsministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (vgl. Schenk-Danzinger, Riedler (2008), S.2), aber auch durch die aktuelle Veröffentlichung als Empfehlung für das Schuljahr 2008/09 bestätigt (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kultur und Kunst (Schulbuchaktion 2008/09), S.35). Aus diesen Gründen wird das Werk Schenk-Danzinger und Rieder als Grundlage für die Struktur der Zusammenschau der Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie 3-6jähriger fungieren und durch weitere wissenschaftliche Publikationen Ergänzung finden.

Bei all diesen Einteilungen der Fähigkeiten nach Altersgruppen ist zu beachten, dass sich jedes Kind individuell entwickelt, sich die Umweltreize individuell aneignet und daher nicht von „normierten Kindern“ die Rede sein kann; diese Altersangaben verstehen sich daher als Zeitpunkte, die sich individuell verschieben können und nicht als Maßstab für Entwicklungsstufen. Durch die Erkenntnisse von Hirnforschung und Entwicklungspsychologie sind die Grenzen der Entwicklungsstufen (Piaget) immer fließender geworden, und man ging

dazu über, Altersgruppen zu definieren, in denen Entwicklungssprünge zu erwarten sind. Diese sollen hier ebenfalls Anwendung finden, aber nicht um „Fehlentwicklungen“ ausfindig zu machen, sondern um eine ungefähre Erwartungshaltung dem Kind gegenüber entwickeln zu können, seine Fähigkeiten zu erkennen und zu fördern, aber auch um das Kind nicht zu überfordern. Dazu ist die Diagnostik jedes einzelnen individuellen Entwicklungsstandes des Kindes nötig, aber auch das Wissen über biologische und psychologische Vorgänge, welche „Sprünge“ zu erwarten sind, um Einsicht in das Verhalten des Kindes zu erhalten. Entwicklung bedeutet dabei nicht nur Reifung von biologischen Anlagen, sondern dass das Kind, aber auch dessen soziale Umwelt, durch die Vorlieben des Kindes geprägt werden, aktiv auf die Entwicklung Einfluss nehmen. Deshalb werden die folgenden Leistungen immer auch im Kontext von Reifung/Anlage und Umwelt betrachtet.

5.3.1 Körperbeherrschung

Mit drei Jahren kritzeln Kinder nicht nur, weil ihre Augen-Hand-Koordination zur aktiven Steuerung noch zu unausgereift ist, sondern auch weil es ihnen Vergnügen bereitet, den Stift über das Papier gleiten zu lassen. Damit wird deutlich, dass Leistungen eines Teilbereichs immer auch mit anderen Teilbereichen verknüpft und so wechselseitig Entwicklungen der Leistungen garantiert werden. Dabei werden die Leistungen durch die Motivation, auf die noch näher unter Leistungsmotivation (siehe 5.3.6) eingegangen werden soll, vorangetrieben. Durch die Hirnentwicklung, gekoppelt mit der Erfahrung durch individuelle Aneignung, entstehen verfeinerte Bewegungskarten im Gehirn, die es ermöglichen, dass der Körper immer besser kontrolliert werden kann. Das kann man sich so vorstellen, dass durch Übung von willkürlichen Bewegungen die Nervenbahnen dort Verbindungen herstellen, die für die Bewegung notwendig sind und durch wiederholte Bewegung diese Verbindungen gestärkt werden, somit immer schneller und gezielter die Bewegung ausgeführt werden kann – verfeinerte Bewegungskarten entstehen. (Vgl. Herschkowitz (2004), S.208 -211)

Aber auch der neuromuskuläre Reifungsprozess, damit ist die zunehmende Verknöcherung des Stützgerüsts des Körpers gemeint, bedingen die zunehmende Körperbeherrschung und, damit verbunden, auch die Vervollkommnung von Fertigkeiten und die Modifikation, damit das Erwerben neuer Fertigkeiten. Hinzu kommen beim fünfjährigen Kind die Zunahme von Kraft d.h. das Kind ist nun in der Lage Bewegungen auszuführen, wo ihm zuvor die Kraft dazu fehlte (z.B. Purzelbaumschlagen). Aus der Grobmotorik, wo Striche mit der Schulter und dem Ellenbogen ausgeführt werden, entwickelt sich eine allmähliche Verlagerung auf die Muskulatur

des Handgelenks – die Feinmotorik. Dieser Steuerungsprozess bedingt auch eine veränderte Wahrnehmungsleistung. (Vgl. Schenk-Danzinger, Rieder (2008), S.131-133)

5.3.2 Wahrnehmungsleistung

Die Lokalisation eines Objektes basiert auf der Raumwahrnehmung, als Basis dient hierbei der eigene Körper und wird durch die visuelle Wahrnehmung dominiert. Dabei basiert die Wahrnehmung auf kognitiven Leistungen wie der Erfassung von Beziehungen und dem Werkzeugdenken. Das Kind „verfeinert [den] Prozess der Entdeckung von Beziehungen zwischen sich, einem angestrebten Ziel und einem Mittel zum Zweck der Bemächtigung“ (Schenk-Danzinger, Rieder (2008), S.135). Das Raumdenken erfolgt hierzu in Kategorien wie Nachbarschaft und (Ein-)Geschlossenheit und bezieht dabei alle Wahrnehmungsgegenstände auf sich selbst. Das Kind ist dabei in der Lage, alle Positionen eines Gegenstandes zu lokalisieren, kann sich jedoch nicht vorzustellen, wie es aus einem anderen Blickwinkel aussehen könnte – es fehlt ihm an Perspektivenübernahme, einer Voraussetzung fürs Lernen (siehe dazu 5.3.5). Der Zeitablauf wird vorerst durch räumliche Gegebenheiten repräsentiert oder durch andere wahrnehmbare Veränderungen. Es fehlt dem Kind noch an Erinnerung, um eine Zeitperspektive, die Fähigkeit in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu leben, zu entwickeln. Das Kleinkind lebt daher im Hier und Jetzt und erlernt erst durch Erfahrung den Tagesrhythmus. Erfahrungen sind dabei erweiterbar aber nicht generalisierbar, da die Diskrepanz zwischen Erfahrungswissen und Denkprinzip noch nicht überbrückt werden kann, es fehlt dazu an Konzentration und Systematik um eine situative Erfahrung auf eine neue Situation zu übertragen. Doch wie löst ein Kind dann Probleme, wenn nicht mittels Rückgriff auf Erfahrung? (Vgl. Schenk-Danzinger, Rieder (2008), S.134-139, 143-144)

5.3.3 Kognitive Leistung

Ein Kind im Alter von drei Jahren wird ein Problem, das sich ihm stellt, durch probieren, also durch Versuch und Irrtum zu lösen (vgl. Herschkowitz (2004), S.216) versuchen, denn es fehlt ihm noch die Fähigkeit, zwei parallel laufende Prozesse im Gehirn zu steuern. Es muss erst lernen, die Aufnahme von neuen Informationen und das Filtern von Hintergrundinformationen zu verbinden, d.h. die Motivation mit der Aufmerksamkeit und Kontrolle von Handlungen zu verknüpfen (vgl. ebd.). Neuronale Grundmuster, die in der frühen Kindheit entstehen, d.h. Abschwächung und Stärkung von neuronalen Verbindungen, bestimmen den Erfahrungshorizont des Erwachsenen, neuronale Grundmuster selektieren die Umweltreize, sie ignorieren, vermeiden und wählen aus (vgl. Kasten (2003), S.59).

Dazu benötigt das Gehirn spezielle Neurotransmitter, die es ermöglichen, Emotionen und Gedanken zu verknüpfen und zwischen Erregung und Dämpfung zu vermitteln; erst das Kind von vier bis sechs Jahren bildet diese aus. Es gelingt dem Kind von vier bis fünf Jahren eine weitere Leistung, es stellt automatisch Verbindungen von Ereignissen her, weil es glaubt, für alles gebe es einen Grund. Ebenso gelingt es ihm, sich immer mehr zu erinnern und aus diesem Wissen auch ein allgemeines Prinzip für neue Situationen abzuleiten – also durch Beobachtung der Dinge zu lernen. Es versucht durch systematische Forschung, durch Erkenntnis über Ursachen und Wirkungen, sich die Welt zu ergründen. Dabei baut es auf stereotypes Denken, einfache Erklärungen der Dinge genügen, es gibt nur schwarz oder weiß aber nicht grau. Dreijährige hingegen sind unfähig, ihre Erfahrungen zu verallgemeinern und notorisch unflexibel, wenn ihre Routine verändert werden soll. Denn um vorausplanen zu können, Probleme zu lösen und Schlüsse daraus zu ziehen – aus Erfahrung zu lernen, muss der präfrontale Kortex des Gehirns ausgebildet sein; diese Ausbildung ist wechselseitig bedingt, denn strukturelle Veränderungen des Gehirns werden wiederum durch Erfahrungen bewirkt. (Vgl. Herschkowitz (2004), S.217-225)

Dabei basiert die Erfahrung auf der Fähigkeit sich zu erinnern, das Erinnerungsvermögen ist anfangs noch labil und unterliegt Täuschungen durch kognitive und emotionale Bedürfnisse (vgl. Schenk-Danzinger, Rieder (2008), S.146). Rituale dienen dazu, die Verbindung zwischen Erinnerung und Emotion im Gleichgewicht zu halten, eine Unlust erregende Situation wird als emotionale Erinnerung an Einzelheiten der Situation, die dabei zufällig gewählt werden, gehaftet, so dass eine Operation, wobei der Chirurg bärtig war und emotional Unlust erzeugte, in Folge zur Angst vor Bärten werden kann (vgl. ebd.).

Die Erfahrungen werden anhand der eigenen Bezugswelt bewertet und assimiliert, d.h. das Kind schließt von sich auf die Umwelt. Es schreibt dabei der Umwelt die gleichen Fähigkeiten zu, die es selbst besitzt – das magisch-anthropologische Weltbild entsteht. Das Kind urteilt dabei statisch, und es fehlt ihm die Einsicht in die Prozesse der Veränderung und ist daher nicht fähig, den Prozess umzukehren und in Beziehung zu setzen. Erst mit vier Jahren verändert sich das magisch-anthropologische und egozentrierte Weltbild des Kindes, es teilt die Welt in unbelebte und belebte Umwelt ein, in dem das Merkmal für Leben, die Bewegung gebildet wird. (Vgl. ebd., S.159-162)

Förderung und Anregung schaffen in früher Kindheit ein differenziertes neuronales Netzwerk und damit die Basis für emotionale, kognitive und sozial hochwertige Lernvorgänge, aber auch „ohne besondere Förderung bewältigen Kleinkinder von sich aus wichtige

Entwicklungsaufgaben“ (Kasten (2003), S.60). Zu beachten sind lediglich die Rahmenbedingungen, es dürfen keine Störquellen geschaffen werden, sie würden das Kind dass sich noch schwer über eine längere Zeit mit einem Gegenstand auseinandersetzen kann, von der Exploration mit dem Neuen abhalten und ablenken (vgl. ebd., S.63).

Kognitive Entwicklung eines Kindes ist damit abhängig von der Umwelt, indem die Umwelt darüber entscheidet, ob das Kind seinem Drang nach neuen Lernreizen und Erfahrungen nachgehen kann oder nicht (vgl. Fried (2008), S.7). Als Soziales Wesen kommuniziert das Kind auch, es bedient sich der Sprache, um mit der Umwelt in Kontakt zu treten.

5.3.4 Sprache

Die Sprache dient dem Kind dazu, Informationen zu speichern (vgl. Herschkowitz (2004), S.226). Als Voraussetzung für Sprache gelten dabei das Erfassen von Beziehungen und der Reifegrad der Sprachmuskulatur (vgl. Schenk-Danzinger, Rieder (2008), S.148). Zunehmend werden Handlungen durch Sprache ersetzt – vom Begreifen durch Greifen zum geistigen Bewältigen durch die Sprache (vgl. ebd., S. 154). Es benötigt eine sprechende Umwelt, in der es lernen kann, welche Bedeutungen Wörter haben und wie Wörter zusammengefügt werden (vgl. Fried (2008), S. 23).

Das Fragealter, nach Namen und Zweck der Dinge, soll nicht nur die Informationen und den Wortschatz erweitern, sondern auch Kontakt herstellen. Dabei assimiliert das Kind die Antworten gemäß seiner unmittelbaren Wahrnehmung und ordnet dabei die Erfahrung in sein magisch-anthropologische Weltbild ein. (Vgl. Schenk-Danzinger, Rieder (2008), S.154).

Als Maßstab für das Kind um Erfahrungen aufzunehmen und daraus lernen zu können, ist immer noch das Weltbild, das es durch die eigenen Sinne erworben hat. Dennoch ist es nun möglich, durch Vermittlung der Sprache von anderen Erfahrungen zu profitieren und mit den eigenen abzugleichen. Bestätigt sich das Mitgeteilte durch die eigenen Empfindungen, so wird es aufgenommen und das Weltbild neu geordnet. „Kommunikation ist aber auch wichtig für die Entwicklung des Gehirns um zu üben, wie mit dem Reiz aus der Umwelt umzugehen ist“ (Singer (2003), S.75).

Das Selbstgespräch dient dem drei bis sechsjährigen durch Wiederholung seiner Gedanken, sie zu ordnen, Aufmerksamkeit zu steuern und Handlungsabläufe zu planen, aber auch sich zu motivieren (vgl. Herschkowitz (2004), S.220). Das Kind lernt also durch Sprache. Eine weitere Lernform des Kindes stellt das Spiel dar.

5.3.5 Das Spiel als Lernform

Vor der Beschreibung, welche Merkmale das Spiel als Lernform des Kleinkindes hat, muss geklärt werden, was Lernen in der Entwicklungspsychologie bedeutet. Lernen spricht hierbei die Plastizität des Gehirns an, damit ist die Formbarkeit der Nervenstrukturen durch Erfahrung gemeint (vgl. Herschkowitz (2004), S.210). Lernen meint des Weiteren auch eine Veränderung im Verhalten oder im Verhaltenspotential eines Menschen, beruhend auf situativen Erfahrungen, d.h. Lernen ist „jede auf Erfahrung und Informationsverarbeitung beruhende Verhaltensänderung“ (Schenk-Danzinger, Rieder (2008), S.37). Neuronen werden erst durch Reizangebote zum Funktionieren angeregt, je mehr Reizleitungen durch Erfahrung entstehen, desto höher wird die Leistung, die erbracht werden kann (vgl. Schenk-Danzinger, Rieder (2008), S.39). Dabei liegt die Besonderheit des Lernens bei Kindern daran, dass sie Neues lernen. Erwachsene hingegen lernen um, sie bauen ihre Erfahrungen aus oder modifizieren ihr Weltbild, Kinder hingegen sammeln erst Erfahrungen und lernen daher neu, deshalb gelingt ihnen der Lernprozess auch schneller als es bei Erwachsenen der Fall ist (vgl. Fried (2008), S.11). Dabei werden Kinder erst lernfähig, wenn das Gehirn ganz bestimmte Neuronen miteinander verbindet und eine Ausdünnung stattgefunden hat – ähnlich einer Hauptstraße von Neuronen (vgl. ebd., S.21).

Das Spiel leistet die Verbindung zwischen der subjektiven Verwertung der Informationen aus der Umwelt und der Anpassungsleistung des Kindes an objektive Gegebenheiten durch das Lernen, indem es einen Als-ob Charakter herstellt, in dem Erfahrungen verarbeitet werden können. Dazu muss es frei von Fremdbestimmung sein, eine Auswahl an Reizen anbieten (freudvoll anregen), zwischen Spannung und Lösung durch Wiederholung geprägt die Neugierde anregen. Im Rollenspiel lernt das Kind durch Nachahmung und Reproduktion von Erlebnissen, es stellt eine symbolische Darstellung dar, hingegen wird das Funktionsspiel als experimentieren mit der Umwelt fungieren, das werkschaffende Spiel stellt hingegen erste Pläne in den Mittelpunkt. All diesen Arten ist gemein, dass das Spiel nicht fremdbestimmt sein darf, um seinen Charakter der Als-Ob-Situation nicht zu verlieren, es darf keine fremdbestimmte Ziele geben, und hier liegt die Herausforderung des Spiels als Lernform. Lernen kann daher nicht als „Schullernen“ verstanden werden, in dem Ziele gesetzt und erreicht werden sollen, die Kinder dabei im Wettbewerb zueinander stehen. Lernen im Spiel ist viel mehr Erfahrung sammeln und diese zu assimilieren, um ein objektives Weltbild aufzubauen. Kinder im Vorschulalter sind nicht in der Lage, Misserfolge zu ertragen, Leistungs- und Wettbewerbssituationen bewirken Minderung des Selbstwertgefühls und bedingen Affektausbrüche als Reaktion auf das Verlieren. Aus

Misserfolgen Konsequenzen zu ziehen, ist erst ab dem fünften Lebensjahr möglich, daher wird es auch dann erst sinnvoll das Kind mit Misserfolgen zu konfrontieren, um es daraus lernen zu lassen. Das Kind ist ein Triebwesen und folgt dem Lustprinzip. (Vgl. Schenk-Danzinger, Rieder (2008), S.164-174)

Was Lust hemmt wird vermieden, daher auch Misserfolge. Erst wenn es lernt, Bedürfnisse zu kontrollieren und erst nachzudenken, bevor es diese erfüllt, wird es möglich, Misserfolge auszuhalten und daraus zu lernen. Mit vier Jahren entwickelt sich die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, damit die Voraussetzung, um bewusst und zielgerichtet zu lernen, denn es entwickelt sich die Vorstellung, dass es sich lohnt, jemand anderem zuzuhören, weil er mehr als man selber wissen könnte (vgl. Fried (2008), S. 26).

5.3.6 Emotionale Entwicklung und Leistungsmotivation

Bei Kleinkindern ist das Frontalhirn noch nicht ausgereift, die Folgen sind schnellere Frustrationsbereitschaft und Fehlen von Steuerungsmechanismen der Emotionen. Sie brauchen beim Lernen daher oft mehr Geduld und sind leicht erregbar und frustriert, wenn ihnen etwas nicht auf Anhieb gelingt (vgl. Fried (2008), S. 22).

Die emotionale Entwicklung gründet auf der Entstehung des Selbstbewusstseins des Kindes, d.h. es ist in der Lage, Ereignisse mit der eigenen Person in Verbindung zu bringen, das ist in etwa ab dem zweiten Lebensjahr der Fall. Mit etwa drei Jahren beginnt das Kind ethisch moralische Grundsätze zu entwickeln und besteht auf den vorgegebenen Regeln. Es lernt dadurch, was in der Gesellschaft (in Vertretung durch die Eltern und Verwandten) als „richtig“ und was als „falsch“ gewertet wird und versucht, diese Regeln in jeder Situation auf seine Richtigkeit hin zu überprüfen, weshalb es auf diese auch permanent besteht. Während das Verhalten, bis das Kind drei Jahre alt ist, emotional geleitet ist, wird es nun allmählich durch kognitive Leistungen aber auch durch Sprache gesteuert. Das Kind lernt Moral nicht mehr nur durch die Emotionen sondern auch durch Reaktionen, die es verbal von der Umwelt erhält. Die Voraussetzung dafür ist, dass „denkende Areale“ beim vier bis sechsjährigen Kind aktiv werden, somit die Ressourcen des Gehirns besser genutzt und damit das Verhalten überlegter wird. Mit vier bis fünf Jahren ist die emotionale Entwicklung geleitet durch die „Warum-Phase“. Es möchte allen Dingen auf den Grund gehen, dabei ist es durch den Wunsch nach Autonomie motiviert und lenkt seine Konzentrationen den Interessen entsprechend. Mit fünf Jahren werden daher Spielkameraden nach Stärke, Größe, Aussehen, Fähigkeiten und Besitz verglichen und vierjährige Kinder beurteilen Menschen durch ihre stereotype Denkweise nach ihrem Aussehen. Mit viereinhalb

Jahren ist es dem Kind möglich nachzudenken, bevor es seine Bedürfnisse/Wünsche auslebt. Um Verantwortung für sich und sein Verhalten zu übernehmen, bedarf es jedoch der Vorbildwirkung, aber auch reichlicher Übung. (Vgl. Herschkowitz (2004), S.230-259)

5.4 Bildung im Kindergarten als Verschulung des Kindergartens? (stellvertretend für die Zusammenfassung)

Anhand dieser Erkenntnisse der Entwicklung des Vorschulkindes wird eines deutlich; Bildung im Kindergarten darf nicht gleichbedeutend mit Verschulung von Kinderzeit begriffen werden, denn Bildung im Vorschulalter ist gleichbedeutend mit dem Zusammenspiel von Anlage und Umwelt, also wie anhand einer individuell geleiteten Bereitschaft mit den spezifischen Voraussetzungen, seine Anlagen, auf eine vorhandene Situation, der Umwelt, reagiert wird und daraus gelernt werden kann (vgl. Fried (2008), S.18). Bildung ist also als Vorbereitung für Lernen anzusehen, indem das Kind als Akteur seiner Entwicklung ganzheitliche Erfahrungen sammelt, um die Strukturen im Gehirn, die Neuronenverbindungen, zu einer neuronalen Grundstruktur aufzubauen, anhand der Umweltreize bewertet werden können und damit Lernen ermöglicht wird. Das heißt, Lernen im Kindergarten bedeutet Aufbau von neuronalen Grundmustern mittels ganzheitlicher Erfahrungen, die Grundlage zum Aufbau eines objektiven Weltbildes sind. Dabei lernt das Kind nicht nur schneller, da es neu lernt, sondern auch mit allen Sinnen und durch sozialen Kontakt; es ahmt nach, spielt und lernt durch Beobachtung. All diese Aspekte sind im Bildungsplan der Wiener Kindergärten berücksichtigt und angesprochen. Die Leistungen, die es zu erbringen gilt, sind altersgemäß, es wird die individuelle Entwicklung des Kindes berücksichtigt. Bildung im Kindergarten ist daher nicht als Verschulung zu verstehen, denn Lernen wird unter ganz anderen Prämissen definiert als es in der Schule der Fall ist. So mag es viele Eltern erschrecken, wenn es nun einen Bildungsplan für den Kindergarten gibt, da sie Bildungsplan gleichsetzen mit dem Curriculum (Lehrplan) der Schule, was jedoch eben nicht der Fall ist. Der Bildungsplan stellt keine Leistungsziele fest, die dann überprüft werden sollen, sondern legt fest, wie sich das Kind entwickelt, welche Leistungen es erbringen kann und was es noch überfordert, wie Lernen verstanden werden sollte und daher auch, was es heißt, Bildungsarbeit zu leisten. Nämlich nicht Wissen einzutrichtern, sondern das Kind in seinem Wesen zu unterstützen, seinem Wesen als Lernender, Kommunizierender, aber auch als Akteur seiner Entwicklung. Kurzum, es stellt einen Wegweiser dar, wie Kinder lernen und was sie dazu an Rahmenbedingungen benötigen, ausgerichtet auf ihre biologische und psychologische Entwicklung.

Dabei dient der Bildungsplan dazu, Erkenntnisse der Forschung zusammenzufassen und die pädagogische Diagnostik zu erleichtern. Denn eines sollte betont werden, die beste Strategie, um Bildung möglich zu machen, ist es, das Kind sorgfältig zu beobachten und die Interessen zu erkennen, denn „aufgezwungene Angebote werden nicht angenommen, sie rauben nur wertvolle Zeit der Lernerfahrung dadurch, dass sie abgewehrt werden müssen“ (Singer (2003), S. 74). Bildung ist nicht vermittelbar, es können lediglich Rahmenbedingungen geschaffen werden, damit sich das Kind selbst dem Bildungsprozess stellt. Diese Grundhaltung wird auch durch den Bildungsplan für Wiener Kindergärten deutlich, indem nicht Ziele formuliert werden sondern Kompetenzen, die die Kinder mit der unterstützenden Umwelt erlangen sollen, damit formuliert wie der Prozess vom Potenzial eines Kindes, das durch die biologischen Anlagen festgelegt wird, zur Ausbildung einer Kompetenz, der Fähigkeit, die Anlage dahingehend an der Umwelt zu verfeinern, um sie gezielt anwenden zu können, aussehen kann. Bildung ist demnach der Austauschprozess zwischen Anlage und Umwelt zum Erwerb von Kompetenzen. Diese Kompetenzen sind jedoch spezifisch erlangbar, weshalb Bildung im Kindergarten mit individueller Anpassung der Rahmenbedingungen auf die Interessen des Kindes einhergehen muss, damit Bildung als individuell verlaufender Prozess verstanden werden kann.

6 Resümee für eine Angleichung des Kindergartens an die Schule – der Begriff von Bildung im Kindergarten

An dieser Stelle werden nun die Ergebnisse der bildungstheoretischen Analyse gesammelt und interpretiert, um letztlich den Bildungsbegriff, der im Kindergarten vorherrscht, bestimmen zu können. Hierzu wurden ausgehend von der allgemeinen Bestimmung des Gegenstandes, Bildungsprozesse mit Lernprozessen assoziiert. Dies erfolgte unter der Voraussetzung, dass unter Lernen mehr erfasst werden kann als eine sichtbare Verhaltensänderung (Entwicklungspsychologische Definition) oder das Beschreiben einer „tabula rasa“ (siehe 0.2.1). Wird Lernen jedoch als „Lernen für das Leben“ verstanden, in dem Erfahrungen gesammelt werden und mittels Vernunftgebrauch zu reflektierten und bewussten Handlungen führen, so können Lernprozesse und Bildungsprozesse auf gleicher Ebene manifestiert werden.

Als Grundlage für das Lernen werden Primärerfahrungen, erschlossen durch die menschlichen Sinne, bestimmt und damit dem Lernenden eine Selbsttätigkeit zugesprochen. Bildung kann in Folge dessen nicht gelehrt werden, sondern verlangt ein aktives Wechselverhältnis zwischen Mensch und Umwelt. Bildung definiert also einen wechselseitigen Prozess zwischen (Um-) Welt und Mensch, in der die sinnlichen Primärerfahrungen zu einer neuen Ordnung des Wissens führen. Bildung verlangt dabei dem Menschen die Fähigkeit ab, Erfahrungen von anderen Reizen zu trennen und mittels Vernunft im Sinne eines gesellschaftlichen Lebens zu nutzen. Also muss auch das Sammeln von Wissen zu reflektiertem und bewusstem Handeln zugunsten eines Gemeinwohls führen (der Schritt vom Wissen zum Gewissen muss vollzogen werden), bevor von Bildung gesprochen werden kann. So genügt es nicht, Wissen anzuhäufen, es verlangt auch nach einer persönlichen Stellungnahme hierzu, und folglich auch nach entsprechenden Handlungen, die im Sinne der Verantwortung, gegeben durch das Wissen um die eigene Endlichkeit und dem dadurch entstehende Zwang, Handlungen zu rechtfertigen, für die Gemeinschaft und im Besonderen für die dazu im Bezug stehenden Handlungen erfolgen sollten. Doch entspricht dieses allgemeine Verständnis von Bildung auch dem Bildungsauftrag des Kindergartens?

Um sich dem Bildungsbegriff des Kindergartens historisch zu nähern, wurde die Entwicklung des Kindergartens auf etwaige Bildungsgedanken hin überprüft. Es konnte festgestellt werden, dass bereits der Gründer des Kindergartens, F. Fröbel, Bildung mit Lernen assoziiert, jedoch Lernen unter anderen Prämissen sieht. So betont er die Notwendigkeit von Lernen in früher Kindheit als Basis für das ganze geistige Leben, sieht jedoch das Optimum in der geistigen und sittlichen Erziehung der Familie gegeben. Damit definiert er Bildung als natürliches Lernen, das

geprägt ist von Liebe und Pflege der Eltern. Dieses natürliche Lernen hat der Kindergarten dort zu gewährleisten wo die Familie ihren Aufgaben nicht nachkommen kann. Dabei wird Bildung im Kindergarten als „künstliche“ Erziehung angesehen, welche die natürliche Erziehung durch die Familie unter künstlich hergestellten Rahmenbedingungen zu imitieren versucht. Noch ein weiterer Bildungsauftrag wird erteilt nebst der allgemeinen Förderung der Fähigkeiten durch angemessene Beschäftigung und Spiel (wie Fröbel die familiäre Erziehung definiert), die der Vorbereitung auf die Schule und damit auch auf das Leben. Bildung wird damit im Auftrag von Schule und Leben gesehen. Es gilt, die jüngere Generation für ihre Zukunft zu rüsten, damit Erziehung und Bildung als Allmacht angesehen, um die Menschheit zum Optimum zu führen. Dabei soll der Kindergarten den Bedürfnissen der Kinder bezüglich Lernen gerecht werden, indem ausdrücklich der Unterschied zur Lehrschule betont wird. Bildung im Kindergarten vollzieht sich aber auch im Auftrag der Gesellschaft und soll auf das öffentliche Leben, damit auf das gesellschaftliche Zusammenleben vorbereiten, indem es soziale Einstellungen und Haltungen einübt. Dabei ist der Lernende nicht passiv, wie auch, wurde Bildung zu Zeiten Fröbels und Montessoris auch mit Selbsttätigkeit und sich-bilden gleichgesetzt. Die Eigendynamik des Kindes beim Lernen wird vor allem bei M. Montessori deutlich, sie greift dabei den Gedanken Fröbels auf, dem Kind einen Tätigkeitstrieb zuzugestehen. Dabei versteht Fröbel den Tätigkeitstrieb als inneren Antrieb, sich aktiv mit der Umwelt zu beschäftigen. Montessori unterstützt diesen Antrieb (sie sieht diesen in den Instinkten begründet), indem sie die Selbsttätigkeit des Kindes unterstützt, wenn sie dem Kind eigenständige Lernerfahrungen durch kindgerechtes Mobiliar ermöglicht.

Damit kann zusammenfassend Bildung im Kindergarten als natürliches Lernen formuliert werden, das spontan angetrieben durch die Anlagen des Kindes erfolgt und begünstigt wird durch eine „kindgerechte“ Umwelt, in der die Selbsttätigkeit nicht eingeschränkt wird, aber auch das Einüben des gesellschaftlichen Miteinanders durch Spielgefährten vollzogen wird. Doch wie erfolgt nun Bildung/Lernen? Nur naturwüchsig, dann bestünde der Bildungsauftrag des Kindergartens im bloßen Gewährenlassen unter geschützten Bedingungen, als Schon- und Schutzraum? Lernen als natürliche Entwicklung ist jedoch durch die Gesellschaft gestört, das Kind ist nicht mehr in der Lage zwischen seinen Trieben und den Maßregelungen durch die Gesellschaft zu unterscheiden und damit auch nicht in der Lage, seinen eigenen Begierden zu folgen. Naturwüchsiges Lernen erfolgt nur mehr im „als-ob“ Spiel, hier lernt das Kind Zeit, Raum, Kosmos, Gesellschaft und die Anderen kennen und wächst so in die Gesellschaft langsam hinein, bildet sich sein eigenes Verständnis von Welt und Mitmenschen, ohne dabei Konsequenzen befürchten zu müssen.

Weshalb darf sich ein Kind eigentlich nicht interessengeleitet Erfahrungen aneignen? Warum verstellt die Gesellschaft, durch aufgedrängte Werte und Normen, die Sicht des Kindes auf sein eigenes Verlangen? Die Vorbereitung auf das Leben verlangt mehr, als dem zu folgen wonach einem eben ist. So muss im Sinne des Wettbewerbes auf objektive Ziele hin gearbeitet werden, gelernt werden, die Aktivität des Kindes auf interessenungebundene Ziele hin zu fokussieren, also auf Bildung in der Schule. Naturwüchsig würde diese „Werkreife und Gemeinschaftsreife“ sicherlich nicht erfolgen. Außerdem ist Bildung seit 1950 auch ein Garant für Reichtum, die Zeit von Bildung kostbar. Bildung wird zu einem Gut, das immer schneller erworben werden soll. Es genügt nicht mehr, das Kind „Akteur seiner Entwicklung“ sein zu lassen, wenn es dem Kind der Gesellschaft zum Trotz gelingen würde; der Vorgang des Lernens muss beschleunigt werden. Der Kindergarten wird vom Schon- und Schutzraum von Bildung zu einem gesellschaftsbezogenen Lern- und Erfahrungsfeld modifiziert, Bildung im Kindergarten damit zu einem immer schnelleren Bereitstellungsbereich von Erfahrungs- und Lernfeldern.

Es gilt nicht mehr die natürlichen Antriebe, die ohnehin durch die Gesellschaft verstellt sind, walten zu lassen, sondern Entwicklung muss durch Förderung vorangetrieben werden. Bildung wird zur Förderung durch eine adäquate Erfahrungs- und Lernumgebung. Dazu wird Förderung nicht nur als Defizitausgleich gesehen, sondern auch als Ausschöpfen von Potenzial. Lernen erfolgt zwar nur innerhalb der Anlagen, aber durch entsprechende Stimuli kann Lernen schneller zu den Grenzen der Anlagen vorstoßen. Wenn Lernen dabei mit kognitiver Förderung gleichgesetzt wird, ist auch im Kindergarten die Zeit der logischen Blöcke angebrochen und der Verschulung stünde nichts mehr im Wege. Doch Bildung verlangt eben mehr als bloßes schulen von kognitiven Fähigkeiten, es beinhaltet auch das Assimilieren von Erfahrungen. So ist Bildung an das subjektive Aneignen geknüpft und damit auch emotional besetzt. Der Bildungsauftrag muss daher dem Bewältigen von intellektuellen und mitmenschlichen Anforderungen gerecht werden, indem es Lernen als sozial-emotional definiert. Bildung im Kindergarten wird damit zum Grad von Persönlichkeitsreifung durch Vernetzung von Können und Wissen, Verinnerlichung von gezeigten Verhaltensweisen. Bildung ist nicht nur Ausdruck für die Persönlichkeit sondern auch an ein „Du“ gebunden, denn erst durch das soziale Lernen können Erfahrungen abgeglichen werden und zu gesellschaftlichen Ko-Konstrukten, einer demokratischen Lösung, führen. Bildung ist dabei die Bereitschaft, von anderen zu Lernen. Besonders in der multikulturellen Gesellschaft, wie der unseren, wird der Kindergarten immer mehr zu einer Gesellschaft im Kleinen, wo Ko-Konstruktionen erfolgen können und ein Lernen von Anderen erprobt wird. Dabei wird dem Kindergarten als Auftrag erteilt, den Menschen auf dieses kulturelle Miteinander vorzubereiten, ob nun durch Anpassung mittels Sprachförderung oder

durch Orientierung im kulturellen Dschungel von Mimik und Gestik, mit dem Ziel, den Anschluss in der Schule nicht zu verpassen. Bildung wird definiert als Fähigkeitserwerb, um auf die schulischen Voraussetzungen vorzubereiten, d.h. emotional die Kinder so zu stärken, dass sie auch von anderen Erwachsenen lernen, sich sozial integrieren (auch den Werten und Normen der Gesellschaft fügen) und intellektuell dem schulischen Lernen folgen können. Damit wird Bildung auch unter Prämissen von biologischem Reifen gesehen, denn die biologischen Grenzen von Lernenden können zwar ausgeschöpft, jedoch nicht überwunden werden, weshalb schulisches Lernen auch nur ab dem vollendeten sechsten Lebensjahr erfolgen kann.

Bildung im Kindergarten, verstanden als Lernen, kann daher nicht unter schulischen Voraussetzungen erfolgen, sondern nur mittels altersadäquater Form. Bildung wird folglich als Lernen zu definieren sein, das mittels Spiel erfolgt und Erfahrungen über eigene Fähigkeit, Stärken und Schwächen bewusst werden lässt, ohne dabei Konsequenzen befürchten zu müssen, schließlich ist Misserfolg erst ab dem 6. Lebensjahr lehrreich. Bildung heißt daher Erfahrungen sammeln, sich selber spüren zu lernen, um seinen inneren Antrieb wieder zu finden und die natürliche Entwicklung in Gang zu setzen, damit im Sinne Fröbels seinen eigenen Tätigkeitstrieb folgen zu können. Oder, laut Entwicklungspsychologie definiert, Bildung als Lernen des Sammelns von Erfahrungen, um neuronale Netzwerke zu knüpfen und damit ähnlich einer Landkarte Verbindungen zwischen den Arealen des Gehirns zu knüpfen.

Da Gesellschaft aber immer ein Geben und Nehmen voraussetzt, muss auch Bildung zweierlei ermöglichen; sowohl die Interessen, angetrieben durch ein inneres Verlangen, verfolgen, Bildung als Selbstzweck fungieren, aber auch ein Rüsten, für ein gesellschaftliches Zusammenleben bedeuten, Bildung, die auf objektive Ziele hin erfolgt und daher ihre eigenen Aktivitäten zu lenken vermag. Bildung im Kindergarten muss angesichts des gesellschaftlichen Bildungsauftrages beides, sowohl das Individuum stärken, d.h. seine Kompetenzen bis zu den genetischen Grenzen auszuschöpfen und sozial für das Gemeinwesen zu integrieren. Aber auch an die Gesellschaft, deren Werte und Normen binden, da nur so soziales Leben (geregeltes Miteinander) ermöglicht wird. Dabei bleibt die Wirtschaft (unter dem Deckmantel des Lebenslangens/Lebensbegleitenden Lernens) nicht außen vor. Denn der Mensch, der der Wirtschaft von Nutzen sein soll, muss eigenständig Probleme lösen können. Angesichts der Halbwertszeit des Wissens werden individuelle Kompetenzen (Schlüsselkompetenzen) nötig, um mit Problemen ohne Patentlösung umgehen zu können. Dennoch darf diese „menschliche Ressource“ nicht allein individuellen Bedürfnissen und Interessen folgen, dann würde das gesamte System, das auf Hierarchien und Disziplinierung (Zügelung von Trieben) ausgelegt ist

zusammenbrechen. So wird das Individuum an das gesellschaftliche Wohl gebunden - das Verhalten, zugunsten einer Allgemeinheit diszipliniert. Indem der Mensch als sozial verantwortliches Wesen definiert, und das Zusammenleben und Spielen mit Artgenossen proklamiert wird, gelingt es, dass das Individuum seine persönlichen Wünsche zugunsten eines Allgemeinwohls zurückstellt.

Zu befürchten ist daher nicht, dass ab nun durch Bildungspläne in den Kindergärten das schulische Lernen Einzug hält, dass dem Kindergarten eine Verschulung bevorsteht, zu klar sind die Ergebnisse der Hirn und Entwicklungspsychologie, als das inadäquate Lernformen zur Bildung herangezogen werden. Denn zu klar sind die Grenzen der biologischen Anlagen definiert, damit auch, dass schulisches Lernen (aus Misserfolgen lernen, Lernen aus zweiter Hand etc.) keine geeignete Lernform im Kindergartenalter darstellt. Was jedoch gravierender zu befürchten ist, ist dass die Wirtschaft mittels Aufruf zum Lebenslangen/ Lebensbegleitenden Lernen nun Menschen heranbildet, die ihre Stärken und Schwächen kennen und diese auch in Verbindung zu ihren Mitmenschen zu nutzen wissen, jedoch nicht in der Lage sein werden, wirtschaftsgesteuerte Prozesse zu analysieren und denen entgegen zu wirken. Aber auch Menschen, die dem „Zwang“ unterworfen sein werden, ständig zu lernen, ohne dabei ein Endziel vor Augen haben zu können, denn der Prozess des Lernens wird als ein nicht endender definiert (denn die Anpassung an den Markt muss lebenslang erfolgen, ansonsten läuft der Mensch Gefahr nicht mehr marktrelevante Ressourcen auszubilden, und gilt dann längst nicht mehr als marktfähig). Damit wird ein Prozess beschrieben der darauf zielt Defizite auszugleichen, von der Wirtschaft als scheinbare Hindernisse für individuelles Weiterkommen deklariert, gilt es, diese auszugleichen und damit für den Arbeitsmarkt interessanter zu werden d.h. die individuellen Arbeitschancen zu steigern. Defizite auszugleichen dient oberflächlich betrachtet nur der „Veredelung“ des Menschen, jedoch, wenn man dies unter ständigem Wettbewerb vollzieht, so ist es eine Entwicklung hin zu „konformen“ Lebewesen. Der Individualität, die durch Schwächen und Stärken bestimmt wird, scheint der Erfolgsmensch entgegen wirken zu müssen. Damit wird ein lebenslanges Angleichen der Individuen zu befürchten sein.

Dennoch ist der Kindergarten als Vorbereitung auf das Leben nicht funktionslos, Bildung erfolgt unter vielerlei Aspekten und bereitet optimal vor, um mit dem Strom der heutigen Gesellschaft mit zu schwimmen. Es bleibt ja außerdem ein Funken Hoffnung bestehen, dass die eine oder andere Kindergartenpädagogin zum selbständigen Denken, auch in Hinblick auf Kritik an der Gesellschaft, anzuregen vermag und damit Bildung als Weg, um die Menschheit zum Guten zu führen, fungiert, so wie es auch schon Comenius und Bacon angedacht haben.

Literaturverzeichnis

- Aden-Grossmann, W. (2002): Der Kindergarten. Eine Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik, Beltz Taschenbuch, Weinheim und Basel 2002.
- Aebli, H. (1963): Über die geistige Entwicklung des Kindes, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1963.
- Arbeiter, A. (1933): Der Kindergarten ein wichtiger, neuzeitlicher Erziehungsfaktor erschienen in Kind und Kindergarten. Zeitschrift für das Kindergartenwesen 51.Jg. Heft 9.
- Aufenanger, S. (1992): Entwicklungspädagogik. Die soziogenetische Perspektive, Deutscher StudienVerlag, Weinheim 1992.
- Baltista, L. (1939): Kindergarten und Volksschule erschienen in Kind und Kindergarten. Zeitschrift für das Kindergartenwesen, Jg. 53 Heft 4.
- Bäck, G. (2004): Bildungsqualität im Kindergarten-eine vernetzte Sichtweise, erschienen in Unsere Kinder. Sonderausgabe Herbst 2004. Tagungsdokumentation
- Berger, M. (2004): Von der Kleinkinder-Bewahranstalt zum Kindergarten als Bildungsinstitution. Ausgewählte Aspekte zur Entwicklung des Kindergartens in Österreich erschienen in Unsere Kinder. Sonderausgabe Herbst 2004. Tagungsdokumentation
- Berger, M. (2009): Recherche zum Kindergarten in Österreich: Gestern-Heute-Morgen erschienen in M. R. Textor (Hrsg.) Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1240.html> (am 8.02.2009)
- Betrifft Kinder 07/2004: Auf den Anfang kommt es an aufzurufen unter <http://www.fthenakis.de/cms/Int-AufdenAnfang.pdf> (am 4.05.2009)
- Böhm, W. (2000): Wörterbuch der Pädagogik, 15. überarbeitete Auflage Band 94, Alfred Kröner Verlag, Stuttgart 2000.
- Benner, D.; Oelkers, J. (2004): Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2004.
- Bundesgesetzblatt für Österreich (1962) über die Organisation der Schulverwaltung und Schulaufsicht des Bundes (Bundes-Schulaufsichtsgesetz), 61.Stück, Nr. 242
- Bundesgesetzblatt für Österreich (1992) Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst über den Lehrplan der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an dieser Schule, 176. Stück, Nr. 514
- Bundesministerium für Gesundheit, Familie und Jugend (2009): Elternbriefe. Vom 3. bis 6. Jahr, Wien 2009.

- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Schulbuchaktion 08/09): Schulbuchliste für die Bildungsanstalt für Kindergarten-Pädagogik und Sozialpädagogik aufzurufen unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15787/0809_sbl_5100.pdf (am 7.05.2009)
- Daiber, B.; Weiland, I. (Hrsg.) (2008): Impulse der Elementardidaktik. Eine gemeinsame Ausbildung für Kindergarten und Grundschule, Schneider Verlag, Hohengehren 2008.
- Dippelhofer-Stiem, B. (2003): Beruf und Professionalität erschienen in Fried, L. [u.A.] (2003): Pädagogik der frühen Kindheit, Beltz Verlag, Weinheim, Basel, Berlin 2003.
- Engelbrecht, H. (1988): Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreich. Band 5: von 1919 bis zur Gegenwart, ÖBV, Wien 1988.
- Entschließungsantrag 525/A(E) XXIV.GP eingebracht am 11.03.09 aufzurufen unter http://www.parlament.gv.at/PG/DE/XXIV/A/A_00525/pmh.shtml (am 30.04.09)
- Entschließungsantrag 598/A(E) XXIV.GP eingebracht am 21.04.09 aufzurufen unter http://www.parlament.gv.at/PG/DE/XXIV/A/A_00598/pmh.shtml (am 30.04.09)
- Faßmann, H. [u.A.] (1988): Kindergärten in Österreich. Zur Situation der vorschulischen Kinderbetreuung. Eine statistische Analyse, Bundesministerium für Umwelt, Jugend und Familie, Wien 1988.
- Fragen an Parlamentsparteien, Landeshauptleute, Sozialpartner bzw. Interessensvertretung von EduCare aufzurufen unter www.Plattform-EduCare.org (am 28.04.09)
- Fried, L. [u.A.](2003): Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit, Beltz Verlag, Weinheim, Basel, Berlin 2003.
- Fried, L. (2008): Das wissbegierige Kind. Neue Perspektiven in der Früh- und Elementarpädagogik, Juventa Verlag, Weinheim und München 2008.
- Fröbel, F. (1940) zitiert in Kern, E. (1998): Vorschulpädagogik in Österreich. Ihre Anfänge und deren Bedeutung für die aktuelle Arbeit im Kindergarten, Wien 1998.
- Fthenakis, W. E.; Textor, M. (2000): Pädagogische Ansätze im Kindergarten, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2000.
- Fthenakis, W. E. (2009a):Bildungskonzepte für Kinder unter sechs Jahren aus internationaler Perspektive aufzurufen unter <http://www.fthenakis.de//cmain/Projekte/Neubestimmung.html> (am 4.05.2009)
- Fthenakis, W. E. (2009b): Bildungskonzepte für Kinder unter sechs Jahren aus internationaler Perspektive aufzurufen unter <http://www.fthenakis.de//cmain/Projekte/Bildungskonzept.html> (am 4.05.2009)
- Gary, G. (2006): Wir sind keine Tanten! Die Kindergärtnerin: Zur Geschichte eines Frauenberufs in Österreich, Vier-Viertel Verlag, Strasshof-Wien-Bad Aibling 2006.

- Gemeinderat der Bundeshauptstadt Wien (2005): 58. Sitzung vom 30. Juni 2005. Wörtliches Protokoll: Aktuelle Stunde zum Thema: „Bildung von Anfang an - eine gesellschaftliche Herausforderung im Interesse der Zukunft unserer Kinder!“
- Gewerkschaftliche Monatshefte 7-8/2004: Das Problem liegt im System. Gespräch mit Wassilios E. Fthenakis über die Frühförderung von Kindern, Bildung und Erziehung aufzurufen unter <http://www.fthenakis.de//cmain/Interviews/GMH> (am 4.05.2009)
- Groschan, M. (2003): Die Wirkung institutioneller Kinderbetreuung auf die Erwerbsneigung von Frauen in Österreich, Wien 2003
- Hansel, T. (2004): Frühe Bildungsprozesse und schulische Anschlussfähigkeit. Reform des frühpädagogischen Bereichs in der Debatte nach PISA, Schulpädagogik Band 6, Centaurus Verlag, Herbolzheim 2004.
- Hartmann, W; Stoll, M. (1996): Mehr Qualität für Kinder. Qualitätsstandards und Zukunftsperspektiven für den Kindergarten, Band 1 der Schriftenreihe des Charlotte Bühler-Instituts, ÖBV Pädagogischer Verlag, Wien 1996.
- Hartmann, W.[u.A] (2000): Bildungsqualität im Kindergarten. Transaktionale Prozesse, Methoden, Modelle; Band 2 der Schriftenreihe des Charlotte Bühler-Instituts, öbv&hpt Verlag, Wien 2000.
- Heckel, C. (1969): Der österreichische Kindergarten 1832-1938, Graz 1969.
- Heinemann, M. (1980): Erziehung und Schulung im Dritten Reich (Veröffentlichungen der Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; 4). Band 1: Kindergarten, Schule, Jugend, Berufserziehung, Klett-Cotta Verlag, Stuttgart 1980.
- Herschowitz, N.; Herschowitz, E. C. (2004): Klug, neugierig und fit für die Welt. Gehirn- und Persönlichkeitsentwicklung in den ersten sechs Lebensjahren, Herder-Verlag, Freiburg-Basel-Wien 2004.
- Hollerer, L.; Seel, A. (Hg.) (2005): Schultütenkinder. Herausforderung am Übergang Kindergarten: Schule, Pädagogische Perspektiven Band 2, Leykam Graz 2005.
- Hopmann, S.T.; Brinek, G.; Retzl, M. (Hg.) (2007): PISA zufolge PISA. Hält PISA, was es verspricht? Schulpädagogik und Psychologie Band. 6, Lit Verlag, Wien 2007.
- Hörburger, F. (1967): Geschichte der Erziehung, ÖBV für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, Wien und München 1967.
- Hügel, F. S. (1851): Über die sozialen Humanitätsanstalten für die Kinder der unteren Volksklassen, Wien 1851 zitiert in Heckel, C. (1969): Der österreichische Kindergarten 1832-1938, Graz 1969.
- Jugendamt der Stadt Wien (1987a): Chronik der städtischen Kindertagesheime, Jugend und Volk, Wien 1987.

- Jugendamt der Stadt Wien (1987b): Der Beitrag des Kindergartens zur Sozialisation des Kindes. Referate anlässlich der Enquete des Jugendamtes der Stadt Wien am 22. Jänner 1987, Jugend und Volk, Wien 1987.
- Kant, I. (1788): Kritik der praktischen Vernunft, Riga 1788.
- Kasten, H. (2003): Die Bedeutung der ersten Lebensjahre. Ein Blick über den entwicklungspsychologischen Tellerrand hinaus erschienen in Fthenakis, W. E. (2003): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können, Herder-Verlag, Freiburg-Basel-Wien 2003.
- Kasüschke, D.; Fröhlich-Gildhoff, K. (2008): Grundlagen der Frühpädagogik Bd.1. Frühpädagogik heute. Herausforderungen an Disziplin und Profession, Carl Link Verlag, Köln 2008.
- Kern, E. (1998): Vorschulpädagogik in Österreich. Ihre Anfänge und deren Bedeutung für die aktuelle Arbeit im Kindergarten, Wien 1998.
- Kindergarten Heute Heft 6/2002: Wohin geht die Entwicklung von Kindergärten und KiTas? Welche Änderungen haben ErzieherInnen im Hinblick auf den Bildungsauftrag zu erwarten? Der europaweit bekannte Bildungsforscher Professor Wassilios Fthenakis beantwortet aktuelle Fragen. aufzurufen unter <http://www.fthenakis.de//cmain/Interviews/Einschulen.html> (am 4.05.2009)
- Klein & Groß 01/2004 : In der Erprobung. Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen. aufzurufen unter <http://www.fthenakis.de/cms/Fth-Erprobung2.pdf> (am 4.05.2009)
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2008): Bericht der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Umsetzung der Barcelona-Ziele auf dem Gebiet der Betreuungseinrichtungen für Kinder im Vorschulalter (SEC(2008)2597), Brüssel 2008 KOM (2008) 638 endgültig.
- Konrad, F.-M. (2004): Der Kindergarten. Seine Geschichte von den Anfängen bis in die Gegenwart, Lambertus-Verlag, Freiburg in Breisgau 2004.
- König, D. (2000): Die Entwicklung des Kindes zwischen fünf und sieben Jahren. Seminararbeit im Rahmen des Proseminars „Spezialprobleme der Differentiellen Psychologie: Schulleistungsschwierigkeiten“ (Mag. R. Czasch) am Institut für Psychologie der Universität Wien, SS 2000 unter <http://dk.akis.at/entwicklungspsychologie.html> (am 9.03.09)
- Krenz, A. (2003): Ist mein Kind schulfähig? Ein Orientierungsbuch, Kösel-Verlag München 2003.
- Krenz, A. (2004): Der Situationsorientierte Ansatz auf einen Blick, Herder Verlag, Freiburg-Basel-Wien 2004

- Landesgesetzblatt für Wien (1967): Gesetz vom 16. Juni 1967, betreffend die Regelung des Kindertagesheimwesens, 17. Stück Nr. 32
- Magistrat Wien (2009): Geschichte der Wiener Kindergärten aufzurufen unter: www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/abteilung/geschichte.html (am 26.03.09)
- Marek, C (2009): Interview mit Österreich aufzurufen unter www.oe24.at/oesterreich/politik/Kindergarten/Kindergarten_ab_Herbst_gratis.0454402.ece (am 28.04.09)
- Meister, R. (1945): Stellung und Funktion des Kindergartens im System der Erziehung erschienen in Gegenwartsfragen der Kindergartenerziehung. Herausgegeben im Auftrag des Bundesministerium für Unterricht Jg. 1945, Wien 1945.
- Montada, L. [u.A.] (1995): Entwicklungspsychologie, neubearbeitete Auflage, Psychologie Verlag Union, Weinheim 1995.
- Montessori, M. (2008): Kinder sind anders, 24. Auflage (Übersetzung aus dem Italienischen), Deutscher Taschenbuch Verlag, München 2008.
- Neue Kindergärten der Stadt Wien (1956): Neue Kindergärten der Stadt Wien. 2. Erweiterte Auflage, Wien Juni 1956.
- Niegl, A. (1950): Gegenwartsfragen der Kindergartenerziehung. Herausgegeben im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Wien 1950.
- www.Oe24.at „Kindergarten ab Herbst gratis“ aufzurufen unter http://www.oe24.at/oesterreich/politik/Kindergarten_ab_Herbst_gratis_0454402.ece (am 28.04.09)
- Pädagogische Hochschule Wien (2009): Curriculum für das Bachelor-Studium Lehramt an Volksschulen, Wien 2009
- Perchinig, B. (2007): Integrationsland Österreich? Migration als Herausforderung für das Bildungssystem. Vortrag für die Tagung „Miteinander Kindergarten“, 21.11.2007 Wien, Rathaus, 21.11.2007.
- Rathauskorrespondenz vom 26.1.2005: Laska/Wehsely: Bildung und Integration beginnen im Kindergarten.
- Republik Österreich. Parlament, Plenarsitzungen im Nationalrat der XXIV.GP aufzurufen unter <http://www.parlament.gv.at/PG/STP/NR/NRSITZ/XXIV.shtml> (am 30.04.09)
- Republik Österreich. Parlament, Plenarsitzungen im Bundesrat der XXIV.GP des Nationalrates aufzurufen unter <http://www.parlament.gv.at/PG/STP/BR/BRSITZ/XXIV.shtml> (am 30.04.09)
- Reichsgesetzblatt für die im Reichsrathe vertretenen Königreiche und Länder, Jg. 1872

- Roux, S. (2005): PISA und die Folgen. Sprache und Sprachförderung im Kindergarten, Verlag Empirische Pädagogik, Landau 2005
- Schenk-Danzinger, L.; Rieder, K. (2008): Entwicklungspsychologie. Völlig neu bearbeitet von Karl Rieder, 2. Auflage 2006, Nachdruck 2008 (2,01), G&G Verlag, Wien 2008.
- Singer, W. (2003): Was kann ein Mensch wann lernen? Ein Beitrag aus Sicht der Hirnforschung erschienen in Fthenakis, W. E. (2003): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können, Herder-Verlag, Freiburg-Basel-Wien 2003.
- Schmaus, M. (1974): Die Bildungsarbeit der Kindergärtnerin, Jugend und Volk Wien, 4. Auflage Wien 1974.
- Schmied, C. (2009): Schmied regelt die Lehrer-Ausbildung neu-Experten erstellen bis Jahresende Vorschläge aufzurufen unter www.Plattform-EduCare.org (am 29.04.09)
- Schörl, M. (1950): Aus meinem Kindergarten, in Niegl, A. (Hrsg.): Gegenwartsfragen der Kindergartenerziehung, Wien 1950.
- Stadt Wien (2006): Der Bildungsplan für Wiener Kindergärten, Magistratsabteilung 10, Wien 2006.
- Stöttinger, A. (2001): KindergartenpädagogiIn-ein Berufsbild im Wandel. Literaturbericht über Veränderungsbedarf und Zukunftsperspektiven für das Berufsbild „Kindergartenpädagogin“ und für die Arbeit im Vorschulbereich, Wien 2001.
- Schümer-Strucksberg (1978): Europarat: Für eine Kontinuität der Erziehung erschienen in: Redaktion betrifft:erziehung (1978): Die Fünfjährigen. Kindergarten oder Schule - zur Integration von Elementar- und Primarbereich, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1978.
- Tesarek, A. (1956): Tesarek. Leiter des Jugendamts erschienen in: Neue Kindergärten der Stadt Wien (1956) 2. erweiterte Auflage, Wien Juni 1956.
- Textor, M. R. (2009): Österreich: der Kindergarten als Dienstleistungs- und Bildungseinrichtung erschienen in Kindergartenpädagogik-Online-Handbuch aufzurufen unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1090.html> (am 18.03.2009)
- Trend-Zeitschrift (2003): Köpfe. Wassilios Fthenakis. Deutschland wird den Anschluss verpassen erschienen in Heft 96 (2003) aufzurufen unter <http://www.trend-zeitschrift.de/archiv/trend96/start.html> (am 6.05.2009)
- Theune, S. (2009): Ich komme in die Schule. Pünktlich erschienen, stillsitzen, konzentriert arbeiten: Die Schule stellt andere Anforderungen als der Kindergartens. So gelingt Kindern und Eltern ein entspannter Übergang, erschienen in Familie und Co. Die Familienzeitschrift, Heft 4/2009, Freiburg 2009.

Verein für Kindergärten in Österreich (1887a) zitiert in E. Kern (1998): Vorschulpädagogik in Österreich. Ihre Anfänge und deren Bedeutung für die aktuelle Arbeit im Kindergarten, Wien 1998.

Verein für Kindergärten in Österreich (1887b): Geschichte der Kinderbewahranstalten und Kindergärten in Österreich. Herausgegeben vom „Verein für Kindergärten in Österreich“, Verlag von Karl Graef, Wien 1887.

Vollmer, K. (2008): Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte, Herder Verlag, Freiburg-Basel-Wien 2008.

Wahrig-Burfeind, R. (2002): Universalwörterbuch Rechtschreibung, Deutscher Taschenbuch Verlag, München 2002.

Winter, I. (1998): Der Situationsansatz - ein Beitrag zum Selbstverständnis der Kindertanddidaktik, Wien 1998.

Zak, L.V. (1937): Zur Pädagogik des Kleinkindes, erschienen in Kind und Kindergarten. Zeitschrift für das Kindergartenwesen Jg. 51 Heft 4

Zeitzeichen 4/2004: Schluss mit der Mutterideologie. Gespräch mit Professor Wassilios E. Fthenakis über die Motivation für Eltern, Kinder zu bekommen. aufzurufen unter <http://www.fthenakis.de/cms/Fth-Mutterideologie.pdf> (am 4.05.2009)

Zimmer, J. (1978): Zur Integration von Elementar- und Primarbereich erschienen in: Redaktion betrifft:erziehung (1978): Die Fünfjährigen. Kindergarten oder Schule- zur Integration von Elementar- und Primarbereich, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1978.

Auflistung der Artikel nach chronologischer Reihenfolge (der Zeitschrift), die in „Unsere Kinder“- Fachzeitschrift für Kindergarten - und Kleinkindpädagogik erschienen sind (1996-2009/03) und für die Analyse herangezogen worden sind

03/96 : Bildungsziele und Funktionen des Kindergartens aus der Sicht der Kindergärtnerinnen – Eine Untersuchung des Charlotte-Bühler-Instituts, Scholl Martina

05/97: Dreijährige im Kindergarten- eine Herausforderung, Slavetinsky Gerlinde

05/97: Inhalte, Ziele und Methoden- für die Arbeit mit Drei-bis Vierjährigen, Slavetinsky Gerlinde

05/99: Kann man Pädagogik messen?, Hartmann Waltraut und Stoll Martina

01/01: Bildungsqualität im Kindergarten- Ein handlungsorientiertes Bildungskonzept – Teil 1, Bäck Gabriele, Hajszan Michaela, Hartmann Waltraut

01/01: Trends in der Pädagogik, Reimitz-Filipie Judith

- 02/01: Bildungsqualität im Kindergarten-ein handlungsorientiertes Bildungskonzept –Teil 2, Hajszan Michaela, Hartmann Waltraut, Bäck Gabriele
- 05/02: Den ganzen Tag nur gespielt?-Kindergarten als ganzheitlicher Bildungsort, Dr. Raffelsberger Christa
- 05/03: Vorschulkinder kompetent begleiten-Bildungsauftrag der Kindergartenpädagogin, Burtscher Irmgard Maria
- 03/04: Kindergarten im neuen Europa-Vorschulerziehung in den jüngsten EU-Ländern, Freisleben-Teutscher Christian
- 04/04: Blitzlichter aus Litauen und Ungarn-Kindergarten im neuen Europa (II), Freisleben-Teutscher Christian
- 05/04: Was haben 4-jährige und 8-jährige gemeinsam?-Entwicklung benötigt Erfahrungsvielfalt, Hollerer Luise
- 01/05: Bildung für den ganzen Menschen, Kranzl-Greinecker Martin
- 01/05: Emotionale Kompetenz bei Kindern-Gefühle verstehen und mit ihnen umgehen, Pfeffer Simone
- 01/05: Ganzheitlich lernen-mit dem Herzen und mit allen Sinnen, Liebertz Charmaine
- 01/05: Mit Kopf, Herz und Hand-Emotionen haben Platz im Kindergartenalltag, Ballerstorfer Lydia
- 03/05: Auf den Spuren von Comenius-Traditionspflege in Ungarns Bildungssystem, Téglós Zsolt
- 04/05: Pädagogische Qualität feststellen, entwickeln und sichern, Hartmann Waltraut, Stoll Martina
- 04/05: Qualität- von allen getragen-Kirchliche Kindergärten in Oberösterreich gehen einen neuen Weg, Krenn Renate
- 04/05: Kindergärten unter (Argumentations-)Druck-Was Iso-Zertifizierungen dazu leisten können, Helzer Wolf-Dieter
- 04/05. Qualitätsentwicklung in Tirol: Kinderbetreuungseinrichtungen reden mit, Eder Birgit
- 04/05: Das Kindergartenwesen in Österreich 1938-1945, Primus Ulla
- 06/05: Wiener Kindergärten-Neuer Name-Neuer Bildungsplan-mehr Männer-frühes Englisch, Raffelsberg Christa
- 01/06: Planen heißt: Wohin will ich?, Kranzl-Greinecker Martin
- 01/06: Planung und Überprüfung von Bildungsprozessen, Kneidinger Lisa

- 01/06: Plädoyer für eine umfassende Reform der frühkindlichen Bildung-Interview mit Wehrmann Ilse
- 02/06: Planung und Überprüfung von Bildungsprozessen Teil 2, Kneidinger Lisa
- 05/06: Wie lernt unser Gehirn? Neurobiologie und frühes Lernen, Kneidinger Lisa
- 02/07: Welches Bildungsbild haben wir?, Kranzl-Greinecker Martin
- 02/07: Anfang gut-alles gut? Frühkindliches Lernen zwischen PISA-Fieber und Bildungswahn, Liegle Wolfgang
- 02/07: Balanceakt zwischen Orientierungshilfe und Verbindlichkeit-Bildungspläne für den Elementarbereich im Vergleich, Kneidinger Elisabeth
- 02/07: Der Wiener Bildungsplan für Kindergärten: „Qualität sichtbar machen“ Interview mit Mag. Minich Sylvia
- 01/08: Sprachliche Bildung und Förderung-Brisantes Thema der (Kindergarten-)Pädagogik, Simone Breit
- 01/08: Frühe Bildung - große Chance - Erfolgreicher Österreichkongress in Salzburg, Christina Gastager-Repolust
- 01/08: „Früh versäumtes ist kaum mehr aufzuholen“, Ministerin Cl. Schmied
- 03/08: Kinder in Europa extra-Auf dem Weg zu einer europäischen Strategie für Einrichtungen für junge Kinder
- 03/08: Frühe Bildung und lebensbegleitendes Lernen-eine ideale Ergänzung, Lisa Kneidinger
- 04/08: Forschen mit Kindern-Naturwissenschaftliche Bildung im Kindergarten, Irmgard Maria Butscher
- 05/08: Keine Zukunft ohne Qualität-Warum man nicht aufhören darf über Qualität zu reden, Stefanie Reinheimer
- 05/08: Von der Vision zu Qualitätsstandards-Klarheit, Struktur und Platz für eine kindorientierte Pädagogik, Lisa Kneidinger
- 05/08: Qualität im Kindergarten-Auf welche Standards haben Kinder ein Anrecht?, Birgit Hartel

Zusammenfassung

Wie Bildung im Kindergarten verstanden werden kann, und ob dieses Verständnis gleichzusetzen ist mit der Verschulung des Kindergartens, ist die leitende Frage der bildungstheoretischen Analyse einer Annäherung des Kindergartens an die Schule. Gegenstand der Forschung, die auf der Textanalyse sowie Literaturrecherche beruht, ist Bildung. Angenähert wird sich dem Bildungsverständnis indem im Kapitel 1 ein historischer Rückblick erfolgt, der die Entwicklung des Kindergartens ab der Gründung durch F. Fröbel beschreibt. Dabei ist zu beachten, dass das Nationalsozialistische Regime 1938-1945 einen Bruch in der Entwicklung darstellt, jedoch ab 1945 auf die historischen Konzepte der Vorgänger erneut aufgebaut werden kann, diese Entwicklung soll ebenfalls aufgezeigt werden. In Kapitel 2 wird das neue Konzept, der Situationsorientierte Ansatz, seine Ausgangslage, das Verständnis vom Kind bis dahin, wie auch die neue Sichtweise eines „kompetenten“ Kindes behandelt, und die Auswirkungen der neuen Perspektiven auf das Kindergartenwesen aufgezeigt. In Kapitel 3 wird die Ausgangslage für einen Kindergarten als Bildungsinstitution beschrieben (Migration, Erwerbstätigkeit der Frauen, der PISA Schock), und der Frage nachgegangen wie die zuvor als notwendig erachtete Annäherung des Kindergartens an die Schule aussehen könnte. Hierzu werden die wissenschaftlichen Grundlagen der Entwicklungspsychologie der 5-6-jährigen, aber auch die Parallelen und Differenzen der Ausbildung der Kindergartenpädagogin und Volksschullehrerin aufgezeigt. Um schließlich den praktischen Versuch der Herabsenkung des Schuleintrittalters auf fünf Jahre (Kindergarten-Vorklassen-Versuch in Deutschland) mit der Konsequenz, der Entwicklung einer Frühpädagogischen Didaktik, zu erörtern. Um anschließend in Kapitel 4 den Bildungsbegriff des Kindergartens, aus Sicht der Kindergartenpädagogin, auf Grundlage des Fachdiskurses (Fachzeitschrift „Unsere Kinder“ und Stenographische Protokolle des Parlaments) in Österreich, aber auch in Deutschland, durch den Experten für frühpädagogische Bildung, W. E. Fthenakis, zu ergründen. Der Bildungsbegriff wird mitbegründet durch den Bildungsplan, weshalb auch dieser (als Vorreiterrolle für Österreich dient der Bildungsplan für Wiener Kindergärten) auf das Verständnis von Bildung, dem Bild vom Kind, die Rolle der Kindergartenpädagogin, Lernformen etc. hin untersucht wird. Um daraufhin eine Zusammenschau von Leistungen, die ein Kind zu erbringen hat, aufzustellen, und diese anhand der Entwicklungspsychologie der 3-6-jährigen kritisch einer Würdigung zu unterziehen. Schließlich wird der Bildungsbegriff für den Kindergarten definiert, und damit auch vom Bildungsauftrag der Schule abgegrenzt, aber dennoch aufgezeigt, dass eine Annäherung des Kindergartens an die Schule für sinnvoll erachtet wird und worauf hierbei zu achten ist.

Lebenslauf und wissenschaftlicher Werdegang

Persönliche Daten

Vor- und Zuname:	Angelika Engel
Geburtsdatum	20.02.1984
Geburtsort	Wien 1030
Staatsbürgerschaft	Österreich
Familienstand/Kinder	in fester Partnerschaft / 1 Kind (12.12.2005)

Ausbildung

2003 – voraus. Abschluss Okt. 2009	Studium Pädagogik (Schwerpunkte: Schulpädagogik, Aus- und Weiterbildung) an der Universität Wien, im Zuge der Wahlfächer Spezifikation auf vorschulische Bildung
2002 – 2003	Studium Biologie an der Universität Wien
1995 – 2002	AHS, BRG III Radetzkystraße 2A (inkl. Freigegegenstände und unverbindliche Übungen in: Einführung i. d. Praxis wissenschaft. Arbeitens (12. Schulstufe), Konfliktlösung, Biologie und Umweltkunde , Legasthenie, Leibesübungen (Haltungsturnen))
1990 – 1995	Öffentliche Volksschule, Löwengasse 12b, 1030 Wien
1990 – 1995	Musiklehranstalten, Kindersingschule der Stadt Wien, 1030 Wien

Beruflicher Werdegang

03/2004 – 05/2004	Praktikum im Nachbarschaftshilfezentrum 1030 Wien, 80Std. als Leiterin des Gedächtnistrainings und Betreuerin des Lernklubs
09/2004 - 01/2005	wissenschaftliches Praktikum 180 Std. an der Universität Wien

Zusatzausbildungen

- Erste Hilfe bei Kindernotfällen 16-Std.-Kurs beim Wiener Roten Kreuz (2009)
- Babysitterschulung des Wiener Familienbundes-Blockveranstaltung 2tägig (2001)