
Frühkindliche Bildung als Herausforderung

Christine Henry-Huthmacher

1. Die OECD-Studie „Starting Strong II“

Die aktuelle Bildungsdebatte wird durch die Ergebnisse der OECD, die „Kindergarten-PISA“-Studie, um die Frage nach der Qualität frühkindlicher Bildung und Erziehung in Deutschland bereichert. In dem von der OECD am 30.11.2004 vorgestellten Länderbericht Starting Strong II liegt erstmals eine internationale Beurteilung des Angebots frühkindlicher Bildung, Erziehung und Betreuung in Deutschland vor. Der deutsche Kindergarten, dessen Schöpfer Friedrich August Fröbel im Jahr 1840 den ersten Kindergarten der Welt eröffnete, ist demnach reformbedürftig. Fröbels ganzheitlicher Ansatz, Bildung und Erziehung zu verbinden, wird von den Gutachtern als weiterhin aktuell gelobt. Die lange Tradition mit gehaltvollen Konzepten einschließlich des sozialpädagogischen Ansatzes mit seinem Verständnis von Bildung, Erziehung und Betreuung als untrennbar miteinander verbundenen Merkmalen frühkindlicher Förderung wird dabei ausdrücklich gewürdigt. Weiterhin ist das deutsche System vor allem in den neuen Bundesländern gut ausgebaut. Deren Versorgungslage zählt zu den besten unter den OECD-Ländern und wird nur von einigen skandinavischen Ländern übertroffen. In fast allen anderen Punkten zeigt der Bericht jedoch, wie weit Deutschland trotz aller Bemühungen vom internationalen Standard frühkindlicher Pädagogik noch entfernt ist.

Die OECD empfiehlt dringend eine „radikale Expansion“ der Betreuungsangebote für unter Dreijährige und für Schulkinder zwischen sechs und zehn Jahren. Außerdem plädiert sie für mehr Vorschulinvestitionen. Vor allem aber fehlten auch Betreuungskonzepte und Anstrengungen für Kinder aus sozialen Randgruppen mit besonderem Betreuungsbedarf. Denn ein Drittel aller Kinder aus den niedrigsten Einkommensgruppen besuchen überhaupt keinen Kindergarten – unter ihnen viele aus Migrantenfamilien. Um eine gezielte Förderung der Kinder zu ermöglichen und sie so effektiv auf die Schule vorzubereiten, ist nach Ansicht der OECD-Experten ein mindestens zweijähriger Besuch der Kita nötig. Gerade hier hat Deutschland großen Nachholbedarf, wie die PISA-Studien der letzten Jahre zeigen. Ohne frühzeitige Sprachförderung werden die Deutschdefizite von einer Klasse in die nächste Klasse übertragen, bis sie schließlich zur Gruppe der so genannten Risikoschüler führen. Das Fazit der OECD-Experten, die im Juni 2004 die Kinderbetreuungssysteme in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Thüringen besuchten, ist ernüchternd. Gemessen an den internationalen Standards seien die Qualitätsanforderungen der deutschen Kitas zu niedrig oder genauer gesagt zu anspruchslos. Eng zusammen damit hängen – nach Ansicht der Experten – die erforderlichen höheren Ausbildungsstandards für die Erzieherinnen, die in Deutschland im internationalen Vergleich auf einem niedrigen Niveau seien. Mit der Ausbildung der Erzieherinnen an so genannten Fachschulen, für die ein Realschulabschluss ausreicht, hat sich Deutschland international isoliert. In allen anderen Ländern Westeuropas – mit Ausnahme von Österreich – gibt es zumindest für die Führungskräfte ein Studienangebot, in einigen Ländern sogar für alle Erzieherinnen. Der Kindergarten-Report bemängelt deshalb nicht nur die schlechte Bezahlung deutscher Erzieherinnen, sondern auch ihre unzureichende Ausbildung.

Bislang bietet Bremen als einziges Bundesland eine akademische Ausbildung für Erzieherinnen an einer Universität an. Vier weitere Bundesländer haben eine Ausbildung an Fachhochschulen eingerichtet. Eine Folge hochschulferner Erzieherausbildung ist der gravierende Mangel an Forschung und Datensammlung über frühkindliche Bildung und Betreuung. Die OECD-Experten vermerken in ihrem Bericht, dass es weniger Professorenstellen für die frühkindliche Bildung gibt als für die japanische Sprache. Daher ist es auch nicht verwunderlich, dass wissenschaftliche Fachzeitschriften völlig fehlen.

Ein wesentlicher Grund gegen eine Akademisierung des Erzieherberufs sind die aufzuweisenden finanziellen Mittel. Denn gut ausgebildete Erzieherinnen benötigen höhere Gehälter. Doch dieses Argument will die OECD nicht gelten lassen, da Deutschland nur 0,4 Prozent des BIP für die vorschulische Erziehung und Bildung ausgibt. Das ist wenig, verglichen mit dem vom European Commission Childcare Network empfohlenen Mindestanteil von einem Prozent des BIP, und weniger als in allen anderen europäischen Ländern, in denen Betreuung der Drei- bis Sechsjährigen häufig kostenlos ist. Die OECD-Experten verweisen auf internationale Studien, die den sozialen, bildungspolitischen und finanziellen Profit einer guten Bildung und Erziehung gerade für Kinder aus bedürftigen Familien belegen. So gibt es Berechnungen des Washingtoner Economic Policy Institut, dass für jeden Dollar, der in ein Bildungsprogramm für Drei- bis Vierjährige investiert wird, drei Dollar zurückfließen: durch Steuereinnahmen, geringere Sozialhilfeausgaben, abnehmende Kriminalität – und bessere Integration von Ausländern. Eine ähnliche Berechnung mit ähnlichem Ergebnis hat die Stadt Zürich vorgelegt und für Deutschland das Deutsche Institut für Wirtschaftsforschung.

2. Wandel des Aufwachsens – Das veränderte Verständnis von Kindheit, Erziehung und Bildung

Ob die Kinder von heute den Ansprüchen, Herausforderungen und Belastungen der Welt von morgen gewachsen sein werden, wird weitgehend von Bildung und Erziehung abhängen. Die neuen Anforderungen, die aus dem Strukturwandel von Wirtschaft, Arbeitswelt und der Familie resultieren, das veränderte gesellschaftliche Umfeld des Aufwachsens, die zunehmende Kinderarmut, die erhöhte Mobilität und die wachsende Disparität sowie die zunehmenden Brüche im Leben von Kindern haben Auswirkungen auf ihre Entwicklung. Wir haben Kinder auf eine Welt hin zu bilden und zu erziehen, die in hohem Maße kulturell divers und sozial komplex geworden ist. Dabei nehmen Unsicherheit und Subjektivität zu. In einer Gesellschaft, in der die institutionellen „Geländer der Lebensführung“ immer weniger verlässlich biografische Planungen stützen können und Verläufe in die mögliche Zukunft tendenziell unkalkulierbar werden, ist Bildung die entscheidende und grundlegende Ressource der alltäglichen Lebensbewältigung. Der „Schonraum“ Kindheit und Jugend zerbröckelt, der „Ernst des Lebens“, die gesellschaftlichen Probleme (von Hartz IV bis Tsunami) reichen mit ihren Folgen in den Alltag junger Menschen und Kinder hinein. Das Durchbrechen der traditionellen Grenzen zwischen Kinderalltag (Schonraum) und Erwachsenenalltag (Ernst des Lebens) wird noch verstärkt durch die selbstverständliche Mediennutzung im Alltag. Nach der von manchen Pädagogen befürworteten Trennung in Kinderalltag und Erwachsenenalltag als zwei voneinander getrennte Erfahrungs- und Erlebnisbereiche sollte die kindliche Seele vor den realen Gefahren des Erwachsenenalltags behütet und geschützt werden. Doch durch die Verbreitung von Fernsehen, Video und Computer im Alltag der Familie ist diese Trennung der Wirklichkeitsbereiche ten-

denziell aufgelöst worden. Die Angleichung der Kinder- und Erwachsenenwelt wird durch die veränderten Erziehungsstile unterstützt.

Während nur noch fünf Prozent der Bevölkerung „Gehorsam und Unterordnung“ als wichtiges Erziehungsziel ansehen, wird die Erziehung zu „Selbstständigkeit und freiem Willen“ von 80 Prozent der Bevölkerung befürwortet.

Kinder wachsen heute sehr selbstbewusst auf. Sie lernen früh, Entscheidungen zu treffen und ihre Interessen zu verfolgen. Hinter diesem Wertewandel steht die Enttraditionalisierung der Muster unserer Lebensführung, die für den Einzelnen ein Verlust an Sicherheit, aber auch eine größere Freisetzung aus traditioneller Bindung und Kontrolle bedeutet. Bildung ist deshalb viel mehr als nur Ausbildung und Qualifikationserwerb. Sie ist eine Voraussetzung dafür, sich in einer komplexer gewordenen Welt zu verorten und zu behaupten. Moderne Pädagogik spricht mit Bezug auf Bildung nicht von einem eng definierten Begriff der Qualifikation, sondern immer mehr von Daseinskompetenz.

Kinder wachsen heute vorwiegend in kleineren Familienhaushalten auf, d. h. in einer sozial begrenzten Erfahrungswelt. Zwar wächst die große Mehrheit der Kinder mit ihren Eltern auf, doch gehören zur sozialen Wirklichkeit auch Einelternfamilien, Lebensformen wie nicht eheliche Gemeinschaften, Patchworkfamilien und der Wechsel von einer zur anderen Familienform. Sie lernen früh, sich in unserer Gesellschaft als Konsumenten zu bewegen und entwickeln daraus aufwändige Konsumgewohnheiten. Kinder leben heute in einer Vielfalt ethnischer Zugehörigkeiten und unterschiedlicher Lebensstile. Typisch für Kinder heute ist, dass sie im vorschulischen Alter kaum auf Straßen, Plätzen, Wäldern oder Stadtvierteln in Erscheinung treten. Die fehlende Sicherheit auf den Straßen, aber auch die fehlenden Kinder als Spielkameraden führen zu einer veränderten Art des Aufwachsens. Kinder leben in ei-

ner alternden Gesellschaft. Ihr Anteil an der Bevölkerung sinkt. Daher ist es nur konsequent, dass Kindheit heute von Spielort zu Spielort stattfindet und meist organisiert werden muss. Der Kinderalltag unterliegt zunehmend einer Verhäuslichung und einer Verinselung. Das bedeutet, dass Kinder sich der Logik und den Regeln der Inseln unterwerfen und sich in unterschiedlichen sozialen Kontexten jeweils situationsadäquat verhalten müssen. Tendenziell müssen Kinder die gleiche Menge an Sozialbeziehungen bewältigen wie Erwachsene.

Im Kinder- und Jugendalter ist Bildung als „eigensinniger“ Prozess des Subjektes von grundlegender Bedeutung für deren Entwicklung und Hineinwachsen in die Gesellschaft und Kultur. Bildung ist zu verstehen als Ressource der Lebensführung, als Empowerment, als Aneignung von Selbstbildungsmöglichkeiten und als Gelegenheitsstruktur zur eigenbestimmten Lebensführung. Bildung meint zwar auch Wissenserwerb, geht aber nicht darin auf. Lernen findet im Kontext statt. Lernen wird als sozialer Prozess definiert, an dessen Konstruktion das Kind selbst, die Fachkräfte, die Eltern und andere beteiligt sind.

Kinder machen sich von Anfang an durch ihre Sinneserfahrungen und ihr Handeln ein Bild von der Welt und entwickeln dabei innere Strukturen, die alle weiteren Wahrnehmungen und Erfahrungen einordnen. Bildungsprozesse in den ersten Jahren bauen aufeinander auf und lassen sich nicht als zufällige Anhäufungen gespeicherter Informationen, sondern als organisiertes Erfahrungswissen charakterisieren. Die Kinder sind in jedem Alter damit befasst, ihre Welt als handelnde und deutende Personen zu begreifen und sich anzueignen. Grundlegende Lernprozesse erfahren sie in der Familie und in ihrem unmittelbaren Lebensumfeld. Dabei sind sie auf ein anregungsreiches Umfeld angewiesen, in dem sie sich vielfältig bewegen können und von Erwachsenen Unterstützung einfordern.

Das Kindheitsbild im Sinne einer wissensfreien Kindheit, in der Kindern unterstellt wird, sie hätten es gerne anspruchslos, und Kindheit als Freizeitparadies idealisiert wird, wird abgelöst durch ein Verständnis, wonach Kinder heute ernst genommen werden in ihrem Wissensdurst, ihrer Neugierde und ihrer Aufgewecktheit. Gerade vor dem Hintergrund neuerer Erkenntnisse der Neurowissenschaften, der Bildungsforschung und der Entwicklungspsychologie, die die zentrale Bedeutung der ersten sechs Jahre für das lebenslange Lernen herausstellen, wird deutlich, in welchem Maße man derzeit die Entwicklungschancen dieses frühen Lebens- und Lernabschnitts ungenutzt verstreichen lässt. Denn gerade zum Zeitpunkt größter Neugier und des mühelosesten Lernens werden Kinder häufig den Kindergärten überlassen, die das Potenzial ihrer kleinen Kunden meist sträflich vernachlässigen. Wie das Deutsche Jugendinstitut zu Starting Strong II „Kindergarten-PISA“ mitteilte, wirkt sich eine rechtzeitige Förderung positiv auf die Schulkarriere vor allem von Kindern aus benachteiligten Familien aus. Was zunächst nicht überraschend klingt, aber ernst genommen werden sollte. Wie ernst, das zeigen Untersuchungen aus verschiedenen Bundesländern. So hat das Gesundheitsamt Bonn ausführliche Ergebnisse über den Gesundheitszustand der Schulanfänger bei der Einschulung im Jahr 2001 vorgelegt. Von den 2.749 Kindern verfügt jedes dritte Kind nicht über ausreichende Sprachkenntnisse. Etwa 15 Prozent der Kinder benötigen spezielle pädagogische Hilfen, wenn sie später Lesen lernen sollen, 11 Prozent können sich nicht altersentsprechend bewegen, das beeinträchtigt nicht nur das Schreiben, sondern auch das Erfassen mathematischer Prozesse.

21 Prozent der Kinder haben Übergewicht; eine erhebliche Beeinträchtigung der altersgemäßen Sprachfähigkeiten stellten Schulärzte bei 34,8 Prozent der Kinder fest. Das bedeutet, dass sich im untersuchten Einschulungsjahr 1986

Kinder nicht ausdrücken konnten. Dabei handelt es sich überwiegend um Kinder, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Aber auch in deutschen Familien macht sich Sprachlosigkeit breit. So zeigte eine Erhebung in Hessen vom Herbst 2004, dass 20 Prozent der vierjährigen deutschsprachigen Kinder eklatante Sprachdefizite aufweisen. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch die Untersuchung von 1.395 Vorschulkindern der Stadt Bielefeld. Mit Hilfe eines „Sprachscreenings für das Vorschulalter“ ermittelte sie, dass 40,1 Prozent der Vorschulkinder große Sprachdefizite aufwiesen.

Was ist die Konsequenz aus den exemplarisch hier vorgestellten neueren Untersuchungen? Angesichts der aus den Sprachdefiziten entstandenen Folgeproblemen in der Bildungslandschaft und der bekannten, sich in späteren Jahren weiter verschärfenden Defizitentwicklung Jugendlicher und später Erwachsener ist eine massive Investition in den Bereich frühkindliche Bildung dringend notwendig – und zwar aus einer kostenbezogenen Perspektive und individuellen Fördermotivation heraus. Damit werden nicht nur die zu befürchteten Folgekosten im weiteren Verlauf vermieden, sondern auch Perspektiven eröffnet für eine aktive Entwicklung von Fähigkeiten und Potenzialen.

3. Was bedeutet Bildung im Vorschulalter?

Sowohl die Ergebnisse der PISA-Studie als auch die Ergebnisse der OECD-Studie Starting Strong II „Kindergarten-PISA“ haben dazu geführt, dass die vorschulische Bildung in den Blickpunkt der öffentlichen Diskussion über Bildung gerückt ist. Eine große Mehrheit der deutschen Bevölkerung sieht in der frühkindlichen Bildung erheblichen politischen Handlungsbedarf: 84 Prozent der Bundesbürger vertreten die Auffassung, Kinder hätten schon vor der Einschulung ein

Recht auf Bildung. Eine zentrale Rolle der Kindergärten und Kindertagesstätten für frühkindliche Bildung sahen 87 Prozent aller Bundesbürger als von großer Bedeutung für die Entwicklung der Kinder an. Kindheitsforscher, Entwicklungspsychologen und die Ergebnisse der Hirnforschung verdeutlichen, dass die intensive Lernzeit vor dem sechsten Lebensjahr in Deutschland viel zu wenig genutzt wird. Oder anders ausgedrückt: Die Entscheidung über die Schulkarriere fällt zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr, so ein Fazit der OECD-Studie „Bildung neu denken“ von Oktober 2004. Statt einer gezielten Förderung frühkindlicher Kompetenzen erfahren Kinder im Kindergarten in vielen Fällen eine Betreuung, die sich nicht genügend an den Lebenslagen und Realitäten der Kinder ausrichtet. „Wo aber in Kindergärten Gemütlichkeit verordnet wird in überdekorierten Räumen, wo der Blick in die Außenwelt behindert wird durch Schablonenschmetterlinge und Bilderbuchwolken an den Fenstern – da sind Kinder weniger unterfordert als gelangweilt und in ihrem Potenzial unterschätzt. Noch wird in vielen deutschen Kindergärten den Kleinen unterstellt, sie hätten es möglichst anspruchslos“ (D. Elschenbroich, in: Wehrmann, 2004). Die Defizite deutscher Kinderbetreuungseinrichtungen hat der zweite Weltbericht „Bildung für alle“ der Weltorganisation UNESCO in seinem Bericht 2004 zusammengefasst: Da es in Deutschland keine geregelte Vorschulbildung gibt, wirkt sich dies nachhaltig für Kinder aus sozialen Problemlagen und mit Migrationshintergrund aus. So nimmt in Westdeutschland die Wahrscheinlichkeit des Besuches einer Kindertageseinrichtung mit sinkendem Einkommen ab. 78 Prozent der Vierjährigen besuchen einen Kindergarten und 95 Prozent der Fünf- und Sechsjährigen. Der Kindergarten ist deshalb eine ideale Bildungsinstitution für die frühen Jahre, weil es hier Zeit und Gelegenheit für das Lernen im Alltag gibt. Bereits im Kinder- und Jugendhilfegesetz in § 22 wird dies zum Ausdruck

gebracht: In Kindergärten soll „die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit gefördert werden“. Diese Aufgabe umfasst, so Absatz 2, „die Betreuung, Bildung und Erziehung des Kindes“. Hierbei geht es nicht um schulische Bildung, die im Kern auf Wissensvermittlung und auf überprüfbare Wissensbestände zugespitzt wird, vielmehr liegt der zentrale Nutzen der Bildungsleistung öffentlicher Tageseinrichtungen im Kleinkindalter in der unendlich großen Variabilität und Möglichkeit, Kindern ein breites und vielfältiges, ein kognitives, emotionales und soziales Anregungsmilieu für neue alternative Erfahrungen zu bieten, das in der Regel herkömmliche Elternhäuser so in dieser Vielfalt nicht ohne weiteres bieten können. In diesem Zugewinn an Bildungs- und Lernerfahrungen liegt für viele Kinder eine Entwicklungschance, die sie im familialen Umfeld nicht unbedingt hätten: etwas lernen zu können, das es zu Hause nicht gibt, soziale Erfahrungen mit anderen Kindern zu machen, die sie in den eigenen vier Wänden so nicht haben, mit neuen Dingen konfrontiert zu werden, denen sie ansonsten nie begegnet wären. Kindergärten und Kindertageseinrichtungen sind, sehr viel grundlegender als bislang wahrgenommen wurde, Orte des Aufwachsens, an denen Kinder so viele Dinge lernen und erleben können, die ihnen in den durchschnittlichen Alltagserfahrungen des eigenen Familienlebens ansonsten versagt bleiben oder nicht für alle Kinder und für alle Bereiche des kindlichen Lernens selbstverständlich wären. Auch das Elternhaus ist wichtig für die frühkindliche Bildung. Doch wissen viele Eltern nicht, welche Entwicklungsschritte ihr Kind macht und welche Unterstützung und Förderung ihr Kind braucht. Erst allmählich setzt sich die Erkenntnis der Hirn- und Säuglingsforschung durch: Lernen funktioniert am besten, wenn es auf Fragen des Kindes bezogen ist, auf die von ihm selbst gestellten Probleme. Dabei brauchen Kinder die anderen, die Anreger

und Begleiter, Menschen, die etwas von Kindern erwarten und sich immer wieder von ihnen überraschen lassen.

Kinder können mit dem Lernen bereits mit vier Jahren anfangen. In der Neuropsychologie ist es inzwischen unumstritten, dass es zwei große Lernfenster gibt. Das eine schließt sich mit etwa fünfeneinhalb Jahren, das andere liegt in der Pubertät. Auch die Entwicklungspsychologie hat diese „kognitiven“ Fenster im dritten, vierten und fünften Lebensjahr entdeckt. Das sind optimale Zeitpunkte für die Aneignung von Akzenten und Basisgrammatik einer zweiten Sprache, für die Orientierung im Raum, für elementares mathematisches Denken oder für die Steigerung der in jedem Menschen angelegten Musikalität. Sprachliche, motorische, kommunikative und musische Fähigkeiten können sich in diesem Lebensalter sehr gut entfalten. Was in den ersten fünf Lebensjahren nicht gespeichert ist (z. B. sprachliche Präzisierung, Handmotorik), kann nur sehr schwer später nachgeholt werden. Lernvoraussetzungen von Kindern werden entscheidend von Familie und Institutionen in den ersten Lebensjahren geprägt.

Wie wichtig die ersten Lebensjahre für die weitere schulische Entwicklung der Kinder sind, zeigte die Untersuchung des Max-Planck-Instituts für psychologische Forschung. In dieser Untersuchung wurde die Entwicklung von bis zu 220 Kindern vom Ende der Kindergartenzeit bis zur fünften Klasse verfolgt. Wie sich in der Untersuchung zeigte, bleiben die Leistungsunterschiede der Lernenden über alle Schuljahre nahezu konstant. Aus verschiedenen Längsschnittuntersuchungen wissen wir nicht nur, dass die vorschulischen Einflüsse von entscheidender Bedeutung für die schulische Entwicklung ist. Der spätere Schulerfolg hängt in hohem Maße davon ab, wie viel spezifisches Vorwissen (Mengen, Zählen, phonetisches Bewusstsein etc.) Kinder schon im Vorschulalter ausbilden. In der European Child Care and Education Study von 1999 wurde un-

tersucht, welchen Einfluss das Umfeld der Vierjährigen auf den späteren Schulerfolg hat. Dabei erwies sich die Qualität häuslicher Förderung und Betreuung als wichtigste Vorhersagenvariable.

4. Die neue Bildungsdebatte

Die aktuelle Bildungsdebatte, die in Deutschland zurzeit geführt wird, hatte bereits mit Pestalozzi (1746–1827) und Fröbel (1782–1852) eine lange Tradition. Mit Maria Montessori im 20. Jahrhundert wurde die Bedeutung frühkindlicher Bildung nachhaltig hervorgehoben und in spezielle Programme in Kindergärten und Schulen umgesetzt. Während die OECD-Studie (Kindergarten-PISA I) im Sommer 2001, in der die frühkindlichen Bildungs- und Erziehungssysteme in zehn europäischen und zwei außereuropäischen Ländern (USA und Australien) miteinander verglichen wurden, weitgehend ohne politische Resonanz in Deutschland verlief, hat die Folgestudie, die im Oktober 2004 als Starting Strong II vorgestellt wurde, die neue Bildungsdebatte verstärkt. Was auch damit zusammenhängt, dass sich Deutschland erst an der zweiten Welle beteiligte.

Die neue Qualität der aktuellen Bildungsdebatte ist die Tatsache, dass nicht mehr ausschließlich Pädagogen diese Debatte geführt und inhaltlich gefüllt haben. Neben Entwicklungspsychologen, Neurologen und Sozialwissenschaftlern prägen auch Wirtschaftswissenschaftler die Diskussion in Deutschland mit. Es gibt also zurzeit voneinander unabhängige Argumentationslinien mit unterschiedlichen wissenschaftlichen und auch politischen Akteuren, die auch mit unterschiedlichen Vorstellungen und Zielen von Lernen und Bildung argumentieren.

1. Das pädagogische Argument: Dieses Argument stellt die Modernisierung kindlicher Lernprozesse in den Mittelpunkt und plädiert für eine Stärkung frühkindlicher Bildung. Auf der Grundlage neuerer Erkenntnisse der Bedeutung von Lernprozessen in den ersten sechs Jahren wird die Entwicklungsstufe des Vorschulalters als die wichtigste im Bildungssystem angesehen und dabei ein Schwerpunkt auf frühe kindliche Lernprozesse sowie auf eine entwicklungsangemessene Stärkung kindlicher Kompetenzen gesetzt. Im Vordergrund steht die Modernisierung kindlicher Lernprozesse, die Vermittlung lernmethodischer Kompetenz und schließlich die Stärkung kindlicher Meta-Kompetenz. Dies ist das eigentlich „Neue“ an der aktuellen Bildungsdebatte.
2. Das wirtschaftliche Argument: Die Veränderung der Berufs- und Arbeitswelt und die Folgen der Globalisierung stellen heute andere Erwartungen an den Einzelnen und das Bildungssystem. Teamfähigkeit, Kommunikationskompetenz, ein hohes Maß an logisch-analytischem Denken in komplexen Zusammenhängen, Problemlösungskompetenz und Orientierungsfähigkeiten sowie lebenslanges Lernen, Veränderungsbereitschaft, Lern- und Leistungsbereitschaft sind gefragte Metakompetenzen, die im Bildungssystem nur unzureichend vermittelt werden.
3. Das gesellschaftliche Argument: Dieses Argument stellt die tief greifenden Veränderungen in den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des Aufwachsens in den Mittelpunkt. Die zunehmende Ungewissheit, Komplexität, kulturelle Verschiedenheit und die räumliche und zeitliche Situationsbezogenheit eröffnet eine neue Diskussion in der sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Theorie und Praxis.
4. Das familiale Argument: Der Wandel familialer Strukturen und Beziehungen mit diskontinuierlich verlaufenen

den beruflichen und familialen Biografien, von denen immer mehr Kinder betroffen sind, bewirkt neue Erwartung an Bildung und Bildungssysteme, Kompetenzen zur Bewältigung von Diskontinuitäten und Brüchen zu vermitteln.

Aus diesen unterschiedlichen Perspektiven folgt eine Neukonzeptionalisierung von Bildung im Vorschulbereich. Bislang herrschte die Auffassung vor, wonach Kinder sich selbst durch Eigeninitiative die Welt aneignen. Ein Teil der deutschsprachigen Diskussion um pädagogische Ansätze zur Förderung früher Lern- und Bildungsprozesse greift vorrangig auf die Bedeutung von Bildung für die Persönlichkeitsentwicklung zurück und versucht, sie auf Frühpädagogik anzuwenden. Das Konzept Bildung als Selbstaneignung der Welt durch das Kind und somit als ein individuenzentrierter Ansatz wird zumindest durch den Ansatz frühkindlicher Bildung als sozialer Prozess ergänzt. Stattdessen wird versucht, frühkindliche Bildung als einen sozialen Prozess zu verstehen, der in einen sozialen Kontext eingebettet ist und von dem Kind, von Eltern, Fachkräften und anderen Beteiligten mitgestaltet wird. Die PISA-Ergebnisse spiegeln diesen Ansatz deutlich wider. Bildung ist nicht reduzierbar auf individuelle Leistung. Vielmehr sind Lernleistungen abhängig von der Qualität des Aufwachsens und der sozialen Umwelt. Bildung ist auch mehr als Wissenserwerb und somit nicht zu verengen auf Qualifikationserwerb, auf eine bestimmte Zweckmäßigkeit und Verwertbarkeit hin. Bildung ist die Ressource der Lebensführung und Lebensbewältigung, der Persönlichkeitsentwicklung und somit Grundlage für die Teilhabe an Gesellschaft und Kultur. Bildung im Kindesalter bedarf der Anregung aller Kräfte. Sowohl die kognitiven als auch die sozialen, emotionalen und ästhetischen Kräfte müssen einbezogen werden. Bildung bedeutet einen

aktiven, subjektiven Prozess, in dem das Fremde zu eigen gemacht wird. Es geht dabei darum, dass sich Individualität herausbildet als Entfaltungsprozess des Subjektes. Dem Bildungsprozess kommt insofern eine besondere Bedeutung zu, als er das Subjekt befähigen soll, vor dem Hintergrund sich ändernder Lebensaufgaben im Lebenslauf und im gesellschaftlichen Wandel zu bestehen. Dies wird in den Bildungs- und Erziehungsplänen der Länder als verbindlicher Rahmen für die in den Tageseinrichtungen zu leistende pädagogische Arbeit zu berücksichtigen sein.

5. Konsequenzen für die Bildungskonzepte

In Deutschland verbringen Vorschulkinder rund 4.000 Stunden im Kindergarten. Seit PISA, aber verstärkt durch Starting Strong II der OECD, steht damit auch die Qualität der Erziehungs- und Bildungsleistung dieser Institution auf dem Prüfstand. Die Welt, in der die Kinder heute aufwachsen, stellt eine große Herausforderung für die Frühpädagogik dar. In einer veränderten Landschaft früher Kindheit gibt es weniger Sicherheit und mehr Auseinandersetzungen über angemessene Richtungen für Curricula und Pädagogik. Neue Erkenntnisse aus der Hirnforschung und weit reichende Bildungsreformen haben die Debatte über Curricula für die frühe Kindheit neu belebt, und neue Positionen werden in die Diskussion eingebracht. Dies alles hat dazu beigetragen, dass Curricula zu einem umkämpften Terrain geworden sind, auf dem es zahlreiche Perspektiven und teilweise auch widersprüchliche Vorstellungen gibt.

Den bisherigen Bildungscurricula lag implizit das Bild vom „armen Kind“ zugrunde. Dieses schwache, defizitäre, passive, abhängige und zu belehrende Kind ist ein Ansatz, der international kaum noch vertreten wird. Stattdessen gehen neuere Bildungspläne vom „kompetenten Kind“

aus, das an den Vorgängen um es herum teilhat und auch sein Leben mitgestaltet. Allerdings nicht alleine aus sich selbst heraus, sondern in einer Kooperation mit Eltern, Pädagogen und seiner Umwelt. Das Kind ist kein leeres Gefäß, das mit Wissen gefüllt werden muss. Kindern sollten daher Ermutigung und die nötige Führung für ihre kreativen und problemlösenden Prozesse angeboten werden. Übergreifendes Ziel ist die Entwicklung von Kompetenzen und die Bereitschaft zu beständigem Lernen.

In allen Ländern entstehen gegenwärtig Bildungspläne zur Förderung frühkindlichen Lernens in Tageseinrichtungen. Gemeinsam ist ihnen die besondere Förderung der Schlüsselkompetenz Sprache. In vielen Landesregierungen ist nun das Bildungsministerium für die frühkindliche Förderung zuständig (Berlin, Brandenburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Schleswig-Holstein und Thüringen). Die Bildungspläne der einzelnen Bundesländer bzw. deren Entwürfe formulieren übereinstimmend die Wichtigkeit des frühen Lernens im Vorschulalter. In einigen Bundesländern werden die Bildungspläne gerade in der Praxis getestet, wie z. B. in Baden-Württemberg, Hessen, dem Saarland und in Bayern. Bayern und Hessen entwickelten bundesweit den ersten Bildungsplan für Kinder von null bis zehn Jahren, damit jeweils landesweit das Lernpotenzial junger Menschen von Geburt an gefördert wird. Der bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder zwischen null und zehn Jahren befindet sich zurzeit in über 100 Kitas als Modellversuch in der Testphase und wird wissenschaftlich begleitet. Die Bildungspläne von Bayern und Baden-Württemberg (der auf dem bayerischen aufbaut) enthält nicht nur Bildungs- und Erziehungsziele, sondern auch Anregungen und konkrete Beispiele zur pädagogischen Umsetzung. Das entscheidende pädagogische Grundprinzip ist das spielerische Lernen. Bei der Umsetzung der Bildungspläne gehen die Län-

der unterschiedliche Wege. So reichen die Umsetzungen von Bildungsprogrammen als rechtsverbindlicher hoheitlicher Akt (z. B. Bayern) über Vereinbarungen der Länder mit den Trägern (z. B. Schleswig-Holstein) bis hin zu Empfehlungen (z. B. Rheinland-Pfalz). Die Effektivität der Bildungspläne wird davon abhängen, inwieweit die Zielsetzungen in den Einrichtungen durch ein qualifiziertes Personal auch umgesetzt werden.

6. Was können wir von anderen Ländern lernen?

Die OECD-Studien haben (unter anderem) auch den Blick im Bereich frühkindliche Bildung geschärft, um internationale Vergleiche anzustellen. So definieren Länder wie Frankreich, Belgien, Italien, Großbritannien und die USA, was Kinder nach Beendigung der Vorschulzeit können sollten – etwa zählen und lesen. Während in Deutschland lange Zeit das Spielen als wissensfreie Freizeit verstanden wurde und die Einschulung frühestens mit sechs Jahren erfolgte, kommen Kinder in Dänemark und Großbritannien regulär mit fünf Jahren in die Schule, in den Niederlanden und Frankreich bereits mit vier bzw. fünf Jahren.

Die britische Regierung hat Kindergartenerziehung zur nationalen Aufgabe erklärt; Finnland unterrichtet seine Erzieher gemeinsam mit Grundschullehrern auf einer Hochschule. In vielen europäischen Ländern wurde vorschulische Erziehung und Bildung in das Bildungssystem integriert: in Belgien, Frankreich, Italien, Irland, Schweden, Luxemburg, Niederlande und Spanien. Dies gilt mit Einschränkungen auch für Griechenland, Großbritannien und Portugal. In anderen Ländern ist die Organisation vorschulischer Erziehung ein Teil des Wohlfahrtssystems: Dänemark, Deutschland, Finnland, Österreich. Die zum Bildungssystem gehörende Vorschule ist ein gebührenfreies

Angebot mit einer hundertprozentigen Versorgungsquote in Frankreich, Belgien, Luxemburg, Italien und Schweden.

Als eines der international innovativsten Konzepte frühkindlicher Bildung gelten die „Early Excellence Center“ in Großbritannien, die seit 1998 auf 500 Kinderhäuser angewachsen sind und sich bis 2008 auf 2.500 vergrößern sollen. Hierbei liegt der Schwerpunkt auf Kinderbetreuung in sozialen Brennpunkten. Neben musikalischer Früherziehung werden auch naturwissenschaftliche Lektionen vermittelt. Für jedes Kind werden Entwicklungsbögen angelegt, die die kognitive emotionale Entwicklung des Kindes festhalten. Viermal im Jahr gehen Erzieher mit den Eltern die Diagnosebögen durch.

Early Excellence Center haben zum Ziel, Elternbildung, Erziehung und Forschung besser zu verzahnen. Mit erheblichen finanziellen Mitteln ausgestattet, haben sie nun die Aufgabe der Verbreitung höherer Qualitätsstandards in ganz England übernommen. Für den Ausbau der Early Excellence Center als Innovationszentren für die Bildung und Erziehung der frühen Jahre hat die englische Regierung im Mai 1998 einen Etat von 300 Mio engl. Pfund bereitgestellt. Mit einem neueren Ansatz zur Frühpädagogik, der moderne Formen der Zusammenarbeit zwischen Familien und öffentlichen Einrichtungen sucht, soll auch die Bildungsqualität in den Jahren vor der Einschulung gesteigert werden. Die Devise lautet: Die Eltern können die Kinder auf dem Weg in die Wissensgesellschaft nur begleiten, wenn sie sich selbst auf diesen Weg begeben. Dieser Gedanke war maßgeblich für die Familienzentren, die nach dem Vorbild der Early Excellence Center in England die Chancengleichheit aller Familien hinsichtlich Bildung, Betreuung und Erziehung ihrer Kinder verbessern wollten.

Früh anfangen, individuell fördern und mehrere Jahre dranbleiben, ist der Leitgedanke der niederländischen Schule, die bereits mit vier Jahren beginnt. Dabei stand

hinter dem Lehrplan der Ansatz, Lerndefizite rechtzeitig zu entdecken und die Kinder frühzeitig mit der holländischen Sprache zu konfrontieren. Schulen mit hohem Ausländeranteil haben fast doppelt so viele Pädagogen wie die in gut situierten Stadtteilschulen. Teile der Kindergärten und Vorschulen wurden Ende der 80er Jahre aufgelöst und in die Schulen integriert. Erzieherinnen wurden nachgeschult und besser bezahlt. Die Ausbildung der Grundschullehrer wurde um das frühkindliche Lernen erweitert. Die PISA-Studie für den Primärbereich bescheinigt niederländischen Schülern eine Spitzenstellung.

Mit dem gesellschaftlich hohen Anspruch gegenüber Kindern nimmt Frankreich in Europa eine Vorreiterstellung ein. Die französischen Vorschulen (*écoles maternelles*) für zweieinhalb- bis sechsjährige Kinder erfreuen sich großer gesellschaftlicher Wertschätzung. Die Qualität dieser Einrichtung wird maßgeblich durch die berufliche Qualifikation der Erzieherinnen geprägt, die als ausgebildete Grundschullehrerinnen mit dem Schwerpunkt auf Vorschulpädagogik ausgebildet sind. Obwohl ihr Besuch freiwillig ist, wird die *école maternelle* von 99 Prozent der Kinder zwischen zweieinhalb und sechs Jahren in Anspruch genommen. Die *école maternelle* unterliegt einem Curriculum, das nach Richtlinien des nationalen Bildungsrates festgelegt wird. Es ist zwar kein verbindliches Programm, trägt aber wesentlich dazu bei, dass die *école maternelle* als vorbereitende Institution auf die Grundschule angesehen werden kann. Während die psycho-kognitiven Ansätze, die die Eigenaktivität der Kinder fördern, immer mehr in den Hintergrund treten, steigt die Zahl der Leistungsüberprüfungen in Form einer mündlichen Befragung der älteren Kinder.

Seit dem Inkrafttreten des Bildungsplans im Jahr 1989 ist die Arbeit von Lehrern und Schülern in Lernzyklen organisiert. Der erste Zyklus definiert sich als Phase des Er-

werbs erster Grundqualifikationen in der Altersspanne zwischen zwei und vier Jahren, aber zum Teil auch der Fünfjährigen der école maternelle. In der zweiten Phase sollen bei den fünf- bis siebenjährigen Kindern Grundkenntnisse angeeignet werden. Die Vertiefung erworbener Kenntnisse findet zwischen dem achten bis elften Lebensjahr in der dritten Phase statt. Diese Organisation wurde geschaffen, um die Kinder in ihrer Entwicklung besser begleiten zu können. Das Besondere an dieser Struktur ist das Überlappen des zweiten Zyklus als nahtloser Übergang von école maternelle in die Grundschule durch den Vorbereitungskurs des ersten Grundschuljahres und die grande section der école maternelle.

Angesichts der Fülle von Modellen und neuen Ansätzen in der Frühpädagogik in fast allen europäischen Ländern stellt sich die Frage: „Warum gibt es Auslandspraktika nur für Studenten, warum nicht für Erzieherfachschüler? Warum schickt man Kindergartenteams im Rahmen von Städtepartnerschaften nicht als Botschafter und Beobachter von Bildung in früher Kindheit nicht anderswohin? Warum gibt es keine öffentlichen Preise für Kindergärten, die etwas Neues wagen und zeigen, was Bildung in diesem Alter heißen kann?“ (Donata Elschenbroich, Interview in „Die Zeit“).

Literaturhinweise

Alt, C.: Kinderpanel. Wie wachsen Kinder auf? Deutsches Jugendinstitut (2004). – Bertelsmann-Stiftung: Repräsentative Bevölkerungsbefragung: Frühkindliche Bildung (Sept. 2004). – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.): Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland (2003). – *Elschenbroich, D.*: Weltwissen der Siebenjährigen (2001). – *Fthenakis, W. E.* (Hg.): Elementarpädagogik nach PISA (2003). – *Ders.*: Kindergarten: Eine Institution im Wandel (2002). – *Ders./Oberhuemer, P.*: Ausbildungsqualität: Strategiekonzept zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern

(2002). – *Dies.*: Frühpädagogik international (2004). – *Helmke, A.*: Das Stereotyp des schlechten Schülers. Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt, in: *Weinert, F.* (Hg.): Entwicklung im Grundschulalter (1997), S. 269–279. – *Henry-Huthmacher, C.* (Hg.): Jedes Kind zählt: Neue Wege der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung (2004). – *Jansen, H./Mannhaupt, G./Marx, H./Skowronek, H.*: Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (BISC) (1999). – *Krumm, V./Welzel, G. u. a.*: European Child Care and Education Study: School-age Assessment of Child Development: Long-term Impact of Pre-School Experiences on School Success, and Family-School-Relationship. Final Report for Work Package 2 (1999). – *Oberhuemer, P./Ulrich, M.*: Kinderbetreuung in Europa (1997). – OECD: Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland (26. November 2004). – *Wehrmann, I.* (Hg.): Kindergärten und ihre Zukunft (2004).

Anhang

Hessisches Sozialministerium/Hessisches Kultusministerium: Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen (Stand März 2005; Entwurf; Auswahl)

Naturwissenschaften

Leitgedanken

Naturwissenschaften und Technik prägen in ganz besonderer Weise unser tägliches Leben in einer hochtechnisierten Gesellschaft und üben großen Einfluss auf unsere gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung aus.

Erkenntnisse aus Bereichen der Naturwissenschaften liefern ein grundlegendes Wissen über Vorgänge der belebten und unbelebten Natur und tragen dazu bei, sich ein Bild von der Welt zu machen, sie zu erforschen und ihr einen Sinn zu geben.

Entgegen der lang gehegten Annahme, das kognitive Entwicklungsniveau von Vorschulkindern erlaube keine differenzierte Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen Themen, eröffnet die Forschung der letzten Jahre neue Perspektiven und zeigt, dass bereits Drei- bis Fünfjährige die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen dafür haben. Lange vor Schuleintritt verfügt das Kind über differenzierte Denkstrukturen, die ihm ermögli-

chen, Zusammenhänge aus der Biologie, Chemie oder Physik zu verstehen. So sind Kinder beispielsweise bereits im Vorschulalter in der Lage, grundlegende Wenn-Dann-Beziehungen herzustellen und verfügen schon sehr früh über einen intuitiven Zugang zu Fragestellungen aus der Physik, Chemie oder Biologie. Darüber hinaus sprechen neuere Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie dafür, dass auch das Grundschulkind hinsichtlich der Fähigkeit, logisch zu denken, Zusammenhänge herzustellen und sich Inhalte anzueignen, unterschätzt wurde. Das Verständnis für naturwissenschaftliche Fragestellungen im Vorschul- wie auch im Schulbereich scheint weitaus größer zu sein als bislang angenommen.

Frühe naturwissenschaftliche Lernerfahrungen nehmen im subjektiven Erleben des Kindes einen besonderen Stellenwert ein und üben, unabhängig von der sozialen Herkunft, eine nachhaltige Wirkung auf sie aus: Befragt man beispielsweise jüngere Kinder über Versuchsreihen, die in ihrer Tageseinrichtung durchgeführt worden sind, so ist ihre Erinnerungsfähigkeit an die einzelnen Experimente selbst nach einem halben Jahr überraschend hoch. Der frühe Zugang zu Naturwissenschaften im familiären Umfeld, in der Tagespflege und in Tageseinrichtungen ist Basis für den späteren Umgang mit und das Interesse für Naturwissenschaften.

Bildungs- und Erziehungsziele

Vergleichbar mit der Bildung im mathematischen Bereich, herrscht auch bezüglich naturwissenschaftlicher Themen teilweise die Meinung vor, Bereiche wie Physik, Chemie oder Biologie seien eher für Jungen als für Mädchen zugänglich. Entgegen diesem Vorurteil muss betont werden, dass die Auseinandersetzung mit diesen Themenbereichen für beide Geschlechter in gleicher Weise von Interesse und Bedeutung ist.

Das Kind erwirbt Zugang zu naturwissenschaftlichen Themen und hat Freude am Experimentieren und Beobachten von Phänomenen der belebten und unbelebten Natur. Es lernt Gesetzmäßigkeiten und Eigenschaften biologischer, chemischer und physikalischer Erscheinungen kennen und setzt sich mit Zusammenhängen in diesen Bereichen auseinander. Es entwickelt ein Grundverständnis darüber, dass es noch nicht alles, was es gerne wissen möchte, schon verstehen kann, sondern dass man sich mit manchen Dingen lange auseinander setzen muss, um sie zu begreifen. Insbesondere beinhaltet dies folgende Bereiche:

- Eigenschaften von verschiedenen Stoffen kennen: Dichte und Aggregatzustand (feste Körper, Flüssigkeiten, Gase)
- Erfahrungen mit physikalischen Gesetzmäßigkeiten sammeln (z. B. Mechanik, Optik, Magnetismus, Elektrizität)
- Vorgänge in der Umwelt (z. B. Licht und Schatten, Sonnenstand, Wetter) genau beobachten und daraus Fragen ableiten
- Größen-, Längen-, Gewichts-, Temperatur- und Zeitmessungen verstehen
- unterschiedliche Energieformen kennen lernen (z. B. mechanische Energie, magnetische Energie, Wärmeenergie)
- Phänomene aus der Welt der Akustik sowie der Optik erfahren
- mittels Experimenten naturwissenschaftliche Vorgänge bewusst wahrnehmen und sich die Welt erschließen
- systematisches Beobachten, Vergleichen, Beschreiben und Bewerten
- Informationen methodisch zu sammeln und zu ordnen
- klare Hypothesen aufstellen und diese mittels entsprechender Methoden überprüfen
- sich in Zeit und Raum orientieren (z. B. Uhr, Kalender, Himmelsrichtungen)

Wie und wo fördern die Länder vorschulische Bildung und Erziehung?

<i>Bundesland</i>	<i>Bildungsplan (Umfang), Stand</i>	<i>Wer ist zuständig?</i>	<i>Gibt es ein Studium für Erzieher?</i>
Baden-Württemberg	Im Bildungsplan legen die Länder allgemeine Aufgaben und Bildungsziele der Kindergärten fest in Arbeit, Testphase bis Sept. 2005	Fällt die Zuständigkeit für die Kindergärten ins Bildungsressort, macht dies die Zusammenarbeit mit der Grundschule einfacher Sozialministerium	Das Studium für Erzieher gilt als eine wichtige Aufwertung für den Beruf Ev. FH Freiburg
Bayern	liegt vor (323 Seiten), Testphase bis Ende 2004	Sozialministerium	Studium nicht möglich
Berlin	liegt vor (90 Seiten), verpflichtend für die Kitas	Bildungsbehörde	Alice-Salomon-FH
Brandenburg	liegt vor (67 Seiten), verpflichtend für die Kitas	Bildungs- und Jugendministerium	Studium nicht möglich
Bremen	liegt vor (33 Seiten), Umsetzung steht kurz bevor	Sozialbehörde	Universität Bremen
Hamburg	in Arbeit, Entwurf wird noch erarbeitet	Sozialbehörde	Studium nicht möglich
Hessen	in Arbeit, einjährige Testphase bis Sept. 2005	Sozialministerium	Studium nicht möglich
Mecklenburg-Vorpommern	liegt vor (76 Seiten), verpflichtend für die Kitas	Sozialministerium	FH Neubrandenburg

Niedersachsen	Orientierungsplan liegt seit 2005 vor	Bildungsministerium	Ev. FH Hannover u. FH Emden
Nordrhein-Westfalen	liegt vor (16 Seiten), verpflichtend für die Kitas	Bildungs- und Jugendministerium	Studium nicht möglich
Rheinland-Pfalz	liegt vor (120 Seiten), verpflichtend für die Kitas	Bildungs- und Jugendministerium	FH Koblenz, zum SS 2005
Saarland	Liegt vor (138 Seiten), Testphase bis Sommer 2005	Bildungsministerium	Studium nicht möglich
Sachsen	der sächsische Bildungsplan liegt seit 2006 vor	Sozialministerium	Studium nicht möglich
Sachsen-Anhalt	liegt vor (100 Seiten), verpflichtend für die Kitas	Sozialministerium	Studium nicht möglich
Schleswig-Holstein	liegt vor (31 Seiten), Testphase bis Sommer 2005	Bildungsministerium	Studium nicht möglich
Thüringen	liegt vor (12 Seiten), als freiwillige Empfehlung	Bildungsministerium	Studium nicht möglich

ZEIT-Grafik/Quellen: OECD-Hintergrundbericht Deutschland, GEW, Kommission Kindertagesstätten der AGOL/B, Deutscher Bildungsserver, zuständige Ministerien