

Früher, schneller, schulischer = besser?

Fortführung des Konzepts der Landesregierung „Schulreifes Kind“ Stellungnahme der GEW Baden-Württemberg

Das Projekt der baden-württembergischen Landesregierung mit dem (umstrittenen) Namen „Schulreifes Kind“ hat im September 2006 mit 61 Grundschulen und 153 Kindertageseinrichtungen an 59 Standorten begonnen. 2007 beteiligten sich 160 Grundschulen und 288 Kindergärten an 195 Standorten an den unterschiedlichen Organisationsmodellen (Modell A bis D).

Grundanliegen des Projekts ist es, allen Kindern optimale Startvoraussetzungen für den Schulanfang zu ermöglichen. Insbesondere das letzte Kindergartenjahr soll dazu genutzt werden, eventuell erforderliche Maßnahmen der Entwicklungs- und Gesundheitsförderung zugunsten der Kinder auszugestalten. Zu dem Projekt gehört auch die auf das vorletzte Kindergartenjahr vorgezogene Einschulungsuntersuchung (ESU) in Zusammenarbeit mit den örtlichen Gesundheitsämtern und die möglichst frühe Diagnose von Entwicklungsverzögerungen mit besonderem Augenmerk auf die Sprache.

Seit April 2008 wird das Projekt wissenschaftlich begleitet, um die Inhalte, Umsetzung und Wirkungen der Fördermodelle an den einzelnen Modellstandorten zu untersuchen.

Im Schuljahr 2010/11 soll es einen sukzessiven Ausbau und 2013/14 den Endausbau der bewährten Modelle geben.

Die GEW nimmt den beabsichtigten Ausbau zum Anlass, erneut zum Projekt „Schulreifes Kind“ kritisch Stellung zu beziehen.

Dabei legt die GEW Wert auf die Feststellung, dass die beteiligten Lehrer/innen und Erzieher/innen mit hohem Engagement und nach bestmöglichen fachlichen Möglichkeiten mit den Kindern innerhalb und außerhalb des Projektes arbeiten.

Nach zweijähriger wissenschaftlicher Begleitung und den bisher vorliegenden Ergebnissen zieht die GEW Baden-Württemberg eine Zwischenbilanz.

Die GEW begrüßt das grundsätzliche Ziel der Landesregierung, die Kooperation zwischen den Schulen und den Kindertageseinrichtungen zu stärken, um jedes Kind in einem „Netzwerk der Förderung“ individuell zu begleiten.

Aber schon allein der Name des Projektes ist seit den 60er Jahren aus der erziehungswissenschaftlichen Diskussion verschwunden. Er erzeugt mit seinen Assoziationen zur „Reifwerdung“ eines Menschen Widerstand und wird den Inhalten nicht gerecht. Wir bitten daher nachdrücklich darum, das Projekt umzubenennen.

Bei sachlicher Würdigung wird das Konzept als Veranstaltung der Schule als „Abnehmerinstitution“ herunter zu den Kindertageseinrichtungen betrachtet.

Die viel gepriesene gleiche Augenhöhe entsteht u. a. erst, wenn beide Institutionen Verantwortung für das Gelingen einzelner Bildungsbiografien übernehmen. Beide Institutionen müssen sich daran messen lassen, inwieweit sie alle Kinder entsprechend ihrer Voraussetzungen gleichermaßen und entwicklungsangemessen fördern. Beim Projekt „Schulreifes Kind“ (SRK) geht es v. a. um die Bereitstellung von Strukturbedingungen in der Kooperation. Was für die proklamierte Zielsetzung des Projektes aber notwendig wäre, sind methodisch-didaktische altersangemessene und individuelle Unterstützungskonzepte, die abgestimmt werden auf die Praxis in den Kindertageseinrichtungen. Die Akteure einer Kooperation, die möglichst gute Bildungsvoraussetzungen bei Kindern mit unterschiedlichem Förderbedarf erreichen wollen, brauchen ein gemeinsames Verständnis ihres Bildungs- und Erziehungsauftrages und methodische Abstimmungen. (vgl. dazu „Beschlüsse der JMK und KMK 05/06/2004 und von 06/2009)

Neben der ausschließlich kognitiven Förderung (Sprache, mathematische Basiskompetenzen, logisches Denken, Konzentration) gibt es weitere Dispositionen und Kompetenzen, die es zu unter-

stützen gilt. Zum Beispiel: Neugierverhalten, Ausdrucksfähigkeit, Selbstvertrauen, Eigenverantwortung, Empathie Gemeinschaftsfähigkeit, Fähigkeiten zur Bewältigung schwieriger Situationen, etc.

Unvereinbare Widersprüche zur aktuellen Forschungslage über frühkindliches Lernen und zum Orientierungsplan

An den meisten Modellstandorten erfolgt die Förderung mit Trainings- und Übungsprogrammen. Auch das Anschreiben an die „Förderkräfte“ mit den ausschließlichen Empfehlungen sprachlicher und mathematischer Fähigkeiten und zum Bereich des logischen Denkens und der Konzentration lassen den Schluss zu, dass im Projekt SRK ein Duktus der Defizitorientierung vorherrschend ist - auch wenn Eckpunktpapiere ebenso wie die Vorträge von Prof. Liegle bei der Expertenrunde des Projekts und der Orientierungsplan von einem geradezu entgegengesetzten Bildungsverständnis von Kindern ausgehen. Nach Durchsicht aller Papiere des Kultusministeriums zum SRK ziehen wir den Schluss, dass das Kultusministerium sowie die wissenschaftliche Begleitung davon ausgehen, dass Kindern mit Förderbedarf eine andere Haltung als die im Orientierungsplan postulierte entgegengebracht werden müsse: intentionale Trainings, die am besten separiert am Lernort Schule vermittelt werden könnten.

Frühkindliche Bildung basiert auf Wahrnehmung und Wahrnehmungsverarbeitung. „Thema“ des Welterkennens ist es, Inhalte, Gegenstände, Gefühle, Phänomene mit eigenem Sinn zu füllen. Damit dieses selbsttätige Lernen gelingen kann, braucht das Kind eine soziale Einbindung, das heißt verlässliche Bindungen und Beziehungen, Wertschätzung, Ermutigung, Anregung und Orientierung. Erfahrungen der Ausgrenzung oder Beschämung sind keine Basis für Bildungserfolge. Sehr zu unserem Bedauern findet sich die Frage nach der Didaktik und den förderlichen Rahmenbedingungen nicht in der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes wieder. Kritisch muss auch gefragt werden, wie viel Beobachtung, Screenings, Tests und spezielle Förderung das Selbstbewusstsein des Kindes verkräftet, welche Nebenwirkungen bei der Fülle und gleichzeitigen Unkoordiniertheit von Verfahren auftreten?

Für Erzieher/innen sind die Widersprüche in den Konzepten, die an sie herangetragen werden, eine unnötige Herausforderung. Wie die Erfahrungen aus der Einschulungsuntersuchung (ESU) zeigen, ist es kontraproduktiv, wenn es keine personellen, konzeptionellen Verbindungen zwischen Diagnose und Förderung gibt. Hier hat das Nebeneinander statt Miteinander von Kindertageseinrichtungen und Gesundheitsämtern gezeigt, dass kaum positive Wirkungen für die betroffenen Kinder erzielt werden konnten.

Die Fragwürdigkeit von expliziten, intentionalen Lernkonzepten für die Entwicklungsförderung von Kindern

Im Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten wird zu Recht unterschieden zwischen indirekter Erziehung (z.B. durch das Vorbild der Erwachsenen und die Gestaltung von sozialen Beziehungen, Situationen und Räumen) und „direkter“ Erziehung (z.B. durch Vormachen und Anhalten zum Üben, Wissensvermittlung und Vereinbarung sowie Kontrolle von Verhaltensregeln). Die Befunde der psychologischen Lernforschung (z. B. Hasselhorn 2005) besagen, dass bei Kindern im Alter bis etwa sechs Jahren Formen des impliziten, unbewussten und zufälligen Lernens im Medium von Spiel, Erkundung und Nachahmung vorherrschen. Es gibt zwischen Kindern vor und Kindern in der Schule gravierende Unterschiede in der Art und Weise, wie sie lernen. Etwa ab dem 6. Lebensjahr, dem klassischen Einschulungsalter, finden wichtige Entwicklungsschritte in den kognitiven Voraussetzungen und in den davon abhängigen Lernstrategien der Kinder statt. Die GEW setzt sich weiterhin dafür ein, dass sich Politik bei ihren Entscheidungen an wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen orientiert.

Die Studie von Tietze/Rosbach/Grenner, 2005 über die Entwicklung von Kindern von 4 bis 8 Jahren weist den Weg für eine sinnvolle Förderung der „Schulfähigkeit“: Ein positiver Einfluss des Kindergartens auf die Sprachentwicklung und die Schulleistungen lässt sich am ehesten unter der Bedingung nachweisen, dass es eine umfassende am Kind orientierte Unterstützung und Anregung

von Bildungsprozessen gibt, die auf eine gezielte Schulvorbereitung sogar ausdrücklich verzichtet. Für diejenigen frühpädagogischen Förderprogramme, die nicht nur am Anfang der Grundschulzeit und insbesondere für benachteiligte Kinder sinnvoll sind, benennen Weikart/Schweinhart (1997) folgende Qualitätskriterien:

- die Förderung der aktiven Tätigkeiten der Kinder
- die weitreichende Beteiligung der Eltern
- die günstige Erzieher/in-Kind-Relation
- eine wiederkehrende Struktur des Tagesablaufes
- eine gute Führung der Einrichtung sowie
- eine intensive Fortbildung der Erzieher/innen mit den angewendeten Programmen

Unvollständige wissenschaftliche Begleitung

Wir sind enttäuscht über die Auswahl der Inhalte der wissenschaftlichen Begleitung und über die bisherigen Ergebnisse. Die Wissenschaftler bewerten die Fördermaßnahmen der Modelle als wirksam, obwohl die Kinder zum Großteil noch nicht ins Grundschulalter begleitet wurden. Die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder, Dispositionen und Gefühle, die auch ausschlaggebend für einen gelingenden Schulstart sind, finden keine Beachtung bei der wissenschaftlichen Untersuchung. Die Wissenschaftler proklamieren eine Weiterführung des Projektes, obwohl die Begleitung noch nicht abgeschlossen ist, Kontrolluntersuchungen mit Vergleichsgruppen fehlen und lediglich die A- und B-Modelle Bestandteil der Untersuchung sind. Besonders ärgerlich ist, dass keine Aussage dazu gemacht wird, unter welchen förderlichen Rahmenbedingungen eine sinnvolle Umsetzung des Projektes im Sinne der Ziele möglich ist. Die eigentlichen Fragen stellt Prof. Liegle in einem Vortrag vor der Expertengruppe des Projektes SRK: *„Wie können wir die Lust zu lernen, zu sprechen, zu explorieren bei denjenigen Kindern wecken/herausfordern, welche offenbar keine Gelegenheit, keine Umweltbedingungen hatten, sich diese Grunddispositionen anzueignen? Wie kann systematische Förderung wie sie im Projekt „Schulreifes Kind“ angepeilt wird, didaktisch so gestaltet werden, dass das Kind zum Lernen, Sprechen etc. verlockt und herausgefordert wird, so, dass dies im Erleben des Kindes immer auch erfüllte Gegenwart bedeutet?...“*

Fazit und Forderungen der GEW

- Gemeinsames Anliegen von Kindertageseinrichtung und Grundschule muss die optimale Förderung aller Kinder hinsichtlich ihrer individuellen Fähigkeiten sein. Damit Erzieher/innen und Lehrer/innen dies leisten können, müssen sie dafür qualifiziert werden, Stärken und Entwicklungsverzögerungen von Kindern zu erkennen und individuelle Förderkonzepte zu entwickeln, möglichst ohne Kinder durch Separierung oder Stigmatisierung abzustempeln. Dazu braucht es kleine Gruppen und einen höheren Personalschlüssel. Beim Übergang zwischen Kindertageseinrichtung und Schule müssen die Förderkonzepte gut abgestimmt werden. Die Einrichtungen müssen sich gegenseitig stärken und unterstützen im Interesse des Kindes. Damit dies gelingt, müssen sich die Einrichtungen gegenseitig wertschätzen und auf Augenhöhe zusammenarbeiten.
- Von dieser Grundüberlegung sind wir weit entfernt, das KM geht andere Wege: Der Grundgedanke – nämlich die frühe Förderung – ist richtig. Doch setzt das KM auf Förderung durch Separierung. Das kritisieren wir grundsätzlich.
- Die GEW setzt sich ein für eine Erarbeitung einer Didaktik für Kindergarten und Schule zur Förderung von Kindern auf der Grundlage des Bildungsverständnisses des Orientierungsplans.
- Stärkere Nutzung der Finanzmittel für die Kindertageseinrichtungen: die 4 bis 8 vorgesehenen „Förder“stunden können im Kindergarten stattfinden. Für die GEW ist

entscheidend, dass sie in Form personeller Ressourcen für kompetente Fachkräfte bei den Kindern in der Gruppe ankommen. Ist eine entsprechende kontinuierliche Beziehung vorhanden, können Erzieher/innen, sozialpädagogische Fachkräfte oder Lehrkräfte integriert in den Alltag der Kindertageseinrichtung im Sinne des SRK-Projekts unterstützend tätig werden.

- Überarbeitung des Briefes an die Förderkräfte, der Kinder in diffamierender Sprache zu Objekten sehr umstrittener Förderkonzepte macht.
- Verbesserung der wissenschaftlichen Begleitung bezogen auf erweiterte Fragestellungen und den Zeitablauf (Langzeitstudien), s. o.
- Wenn Erzieher/innen und Lehrer/innen konstruktiv zusammenarbeiten zum Wohl des Kindes, spricht nichts gegen die Einbindung von Lehrer/innen. Wichtig ist die gemeinsame, abgestimmte Arbeit. Sehr problematisch erscheint uns die Einrichtung von Präventivklassen an Schulen, auch wenn dort orientiert am Förderbedarf der Kinder viel gute Arbeit geleistet wird. Doch die Kinder werden früh aus dem Kindergarten herausgerissen und sind nur von Kindern mit besonderem Förderbedarf umgeben. Außerdem wird ihnen der Stempel der Besonderen in negativem Sinne aufgedrückt.
- Beim Ausbau des SRK muss gewährleistet sein, dass der Umfang der Förderung dem der bisherigen Modellformen entspricht. Lediglich ein bis zwei Wochenstunden können keine nachhaltige Unterstützung darstellen.
- Wenn die vorgesehenen Mittel (45 Mio. Euro pro Jahr) ausschließlich in die Ausweitung von Lehrer/innendeputate investiert werden, die so genannte Präventivklassen in den Schulräumen stattfinden lassen, lehnt die GEW die Fortsetzung des Projektes Schulreifes Kind ab.

Zusammenfassend stellt die GEW Baden-Württemberg fest, dass kindgerechte Kindertageseinrichtungen und kindgerechte Schulen für die Entwicklung von Kindern Ziel führender sind als die Fortführung des Konzepts Schulreifes Kind.