

# Was Frühpädagoginnen wissen müssen – und was die Wissenschaft dazu sagen kann

Hermann Staats, FH Potsdam

## Vortrag auf der Tagung: Kinder unter drei...damit der Frühstart gelingt

19. November 2009, Berlin, Haus des Militärbischofs

### Einstimmung:

als Frau Meißner mich fragte, ob ich zu dem Thema „Was Frühpädagoginnen/Frühpädagogen wissen müssen“ einen Vortrag halten könnte, habe ich ihr geantwortet: „Ich weiß da nichts zu!“.

Ich habe ihr allerdings auch gesagt, dass ich klare Vorstellungen dazu habe, was wichtig ist – obgleich ich nicht viel dazu weiß.

Und dass ich mit Studierenden an der FH Potsdam und mit Kolleginnen – Irina Huth und Christiane Ludwig-Körner - an einem Projekt arbeite, in dem wir herausfinden wollen, was für die Bildung guter FrühpädagogInnen nützlich ist. Wir wüssten gern mehr dazu, was wir an Wissen - gerade für die Betreuung sehr kleiner Kinder - lehren sollten. Und wir überlegen dabei auch, ob es etwas gibt, das wir unseren Studierenden nicht beibringen können – was sie also bereits in ihre Ausbildung, in ihr Studium mitbringen müssen, wenn wir sie aussuchen. Dies gilt vielleicht besonders für die ersten drei Lebensjahre eines Menschen, in denen intuitive Kompetenzen, wie sie Eltern im Umgang mit ihren kleinen Kindern in der Regel selbstverständlich entwickeln, wichtig sind.

Warum sollten Sie jemandem zuhören, der sagt, er wisse nicht viel zu dem Thema, habe aber dennoch eine Meinung dazu?

Ich könnte mir vorstellen, dass es vielen Menschen, die in diesem Feld tätig sind, ähnlich geht wie mir: Sie haben berufliche Erfahrung, die sie auf dem Hintergrund ihrer Persönlichkeit und ihrer Ausbildungen bewerten und zu einem Urteil zusammen fassen. Damit kommen sie zu einer klaren Meinung und vertreten die.

Eine solche Haltung beginnt sich gerade erst in der Pädagogik zu verändern: statt Meinungen von Autoritäten werden Daten und Untersuchungen befragt. Und das möchte ich auch hier versuchen:

mit dem Thema: „Was FrühpädagogInnen wissen müssen – **und was die Wissenschaft dazu sagen kann**“

Wenn ich hier „FrühpädagogInnen“ sage, bitte ich Sie: Hören Sie das mit großen „I“ Frühpädagogen und Frühpädagoginnen. Und schließen Sie die Erzieherinnen und Erzieher mit ein, auch wenn es deutlich Unterschiede innerhalb der und zwischen den Fachschul- und Fachhochschulausbildungen gibt.

Dieses Interesse an wissenschaftlichen Untersuchungen in der Pädagogik ist Zeichen eines Aufbruchs: allein **heute** gibt es drei Kongresse in Deutschland, die

sich mit diesem Thema beschäftigen.

- unsere Tagung hier
- ebenfalls in Berlin die Kooperationstagung der Robert-Bosch Stiftung und der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit (PdfK) mit dem Titel: „Kinderkrippen“ – „Krippenkinder“
- und in Göttingen einen Kongress für Erziehung und Bildung mit Vorträgen zu: „Bildung durch Bindung –offensives Handeln gegen den funktionsorientierten Bildungswahn in der Kleinkindpädagogik“ (Armin Kranz, Kiel) oder „Sind die Bildungserwartungen an den Früh- und Elementarbereich mit seinen Rahmenbedingungen verträglich?“ (Jeanetta Roos, Heidelberg).

### Vorstellung:

Wenn ich Ihnen als erstes sagen musste, dass ich zu meinem Vortragsthema nicht viel Sicheres weiss, sollte ich Ihnen den beruflichen Hintergrund vorstellen, vor dem ich spreche:

Ich bin Arzt, Paar- und Familientherapeut und Psychoanalytiker und Professor für Entwicklungspsychologie an der FH Potsdam. Meine Frau und ich haben vier Kinder. Wissenschaftlich arbeite ich über Beziehungen und die Muster, die sich in Beziehungen eines Menschen zeigen. Die Verbindung zwischen dem, was im Kopf des einzelnen vorgeht, seinem Erleben, und dem Zwischenmenschlichen, den Interaktionen - das ist mein mit unterschiedlichen Methoden verfolgtes wissenschaftliches Interesse.

Wir vermuten, dass Beziehungsqualitäten der Studierenden für ihre Arbeit eine wichtige Rolle spielen. Aber wir wissen es nicht wirklich und gehen dem nach. Ein wenig hoffen wir damit auch, Vorbild für unsere Studierenden zu sein: eine forschende Haltung, ein sich nicht zu sicher sein dessen, was man zu wissen meint, ein Wissen um das eigene Nichtwissen – eine wissenschaftliche Haltung also – ist ein Ziel unserer Ausbildung. Sie ist, so finde ich, zugleich ein Ausdruck unserer Wertschätzung des Spielerischen – heißt es doch „Forschung ist das Spiel des denkenden Menschen“.

Ich komme auf diese forschende Haltung zurück – in meinem Vortrag zu den Kompetenzen, die FrühpädagogInnen erwerben sollten. Versuchen wir also zunächst, mit diesem forschenden, wissenschaftlichen Blick zu schauen: „Was FrühpädagogInnen wissen müssen – und was die Wissenschaft dazu sagen kann“

- Müssen Frühpädagoginnen überhaupt etwas wissen? Brauchen sie viel Wissen? Macht die Art der Ausbildung einen Unterschied für die betreuten Kinder? Macht sie das immer oder nur unter bestimmten Umständen?
- Damit verbunden ist die Frage, wie wichtig Qualität in der Frühpädagogischen Arbeit ist? Macht Qualität einen deutlichen Unterschied für Kinder und ihre Eltern?
- Und wenn ja: Gibt es Hinweise darauf, was FrühpädagogInnen und ErzieherInnen wissen sollten, welche Wissensinhalte besonders für die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren bedeutsam sind?

Beim Untersuchen dieser Fragen werde ich Ihnen einige wissenschaftliche **Studien** vorstellen. Ich will mit Ihnen auch einen Blick auf die Ergebnisse der Überlegungen von Experten werfen: auf **Curricula und Lehrpläne**. Und ich werde, vor allem in meinem zweiten Vortrag Ergebnisse aus den **Bezugswissenschaften** der

Frühpädagogik mit heranziehen.

Wenn wir einen Moment bei diesen Fragen innehalten, entdecken wir schnell, dass die Antwort auch davon abhängt, was wir uns für Kinder wünschen: Die Erwartungen der Eltern und der Gesellschaft, die der Erzieherinnen und Erzieher sind bei diesen Fragen wichtig. Erwarten Sie also nicht zu konkrete Ergebnisse von mir. Ich versuche, ein Fazit zu ziehen. Aber vielleicht werden Sie am Ende in dieser Hinsicht dennoch enttäuscht sein.

1. Zunächst also: Ist es wichtig, dass Frühpädagoginnen viel wissen? Macht die Ausbildung einen Unterschied?

Möglicherweise haben Sie im letzten Jahr die kleine Notiz in der Rubrik „Wissen“ in „Die Zeit“ gelesen:

„Die Ausbildung von Vorschullehrern hat anscheinend nur wenig Einfluss darauf, wie viel Ihre Schützlinge lernen. ...Selbst wenn sich die Lehrer während des Studiums mit der frühkindlichen Entwicklung befasst hatten, änderte das nichts am Lernerfolg der Kinder“

Diese kurze Notiz fasst eine Metaanalyse (Early et al, 2007) zusammen, eine Untersuchung, die Ergebnisse aus aus 7 verschiedenen Programmen zur Förderung von Kindern vor Eintritt in den Kindergarten sammelt, alle aus den USA. Diese Ergebnisse werden in Hinsicht auf einen Einfluss der Ausbildung der beteiligten FrühpädagogInnen ausgewertet.

Die in die Analyse einbezogen 7 Studien sind umfangreich mit zusammen annähernd 7500 untersuchten Kindern. Verglichen wurden die mathematischen und sprachlichen Leistungen der Kinder und die Qualität der Gruppenarbeit. Untersucht wurden Betreuerinnen ohne einen Abschluss – mit einem Fachschulabschluss – und mit einem Hochschulabschlusses als Bachelor oder Master – dieser allerdings unabhängig von der Art des Fachs.

Die Ergebnisse gaben keinen klaren Hinweis auf einen Zusammenhang zwischen der Ausbildung von Erzieherinnen und dem Lernerfolg der Kinder oder der Qualität des Lernens in der Gruppe. Zwischen den einzelnen Studien waren sie widersprüchlich, so dass sich kein Muster ableiten liess: Zwei Studien zeigten, dass die Arbeitsatmosphäre und die Leistungen der Kinder besser waren, wenn die Erzieherinnen einen Bachelor oder Master Abschluss hatten; eine Studie zeigte, dass gerade dann die Ergebnisse schlechter waren. Vier Studien zeigten keine Zusammenhänge.

Der schnelle – auch in der Presse gezogene – und vermutlich falsche Schluss könnte sein, dass es nicht viel ausmacht, was jemand gelernt hat. Jeder kann vierjährige Kinder betreuen.

Warum vermutlich falsch?

Die Autoren diskutieren zuerst die methodischen Fragen – könnte es sein, dass es tatsächlich doch Unterschiede gibt, aber die Untersuchungen nicht geeignet waren diese zu erfassen? Nein, das sieht nicht so aus!

Wahrscheinlich, so sagen sie, beschreibt das Ergebnis die derzeitige Realität des

Arbeitsfeldes:

1. Die Inhalte der Ausbildung könnten unangemessen sein. Wird in der Ausbildung in den USA zu sehr auf die Fachdidaktik und zu wenig auf Kompetenzen in der Gestaltung von Beziehungen geachtet?

Wir sind damit genau bei unserem Thema. Es laufen Forschungsprojekte zur Frage, wie sich das, was Studierende lernen, auf die Art ihrer Arbeit auswirkt – diese Ergebnisse liegen aber noch nicht vor: Man weiss es nicht!

2. Die Unterstützung der ErzieherInnen könnte unzureichend sein. Feinfühligkeit von Eltern ist abhängig von der Unterstützung, die sie erfahren. Das wird auch bei Frühpädagoginnen und Erzieherinnen so sein. Sie brauchen Unterstützung bei der Umsetzung dessen, was sie in der Fachschule oder an der Hochschule (neues) gelernt haben.

Sind die Bedingungen der Praxis gut genug, damit das gelernte Wissen auch angewendet werden kann? Nicht selten schildern Schülerinnen und Studierende einen starken Druck, sich an die sogenannten „Anforderungen der Praxis“ anzupassen und dabei das über Bord zu werfen, was sie gelernt haben. Wenn das so ist, dann kann eine gute Ausbildung keinen Unterschied machen. Wenn der Betreuungsschlüssel es nicht zulässt, feinfühlig auf die Entwicklungsbedürfnisse eines Kindes einzugehen, dann bringt man dies Schülerinnen und Studierenden vielleicht besser erst gar nicht bei. Gut ausgebildete Erzieherinnen und FrühpädagogInnen brauchen Unterstützung bei der Umsetzung dessen, was Sie gelernt haben, damit ihr Wissen ihren Kindern zu Gute kommt.

3. Die Bezahlung frühpädagogischer Arbeit ist schlecht, auch in den USA: Es ist denkbar, dass dort auch Akademiker arbeiten, die nicht aus pädagogischer Neigung in die Frühpädagogik gegangen sind, sondern weil sie nichts anderes gefunden haben – die Autoren diskutieren, ob es eine Art „negative“ Auslese geben könne.

4. Und schließlich: Die Qualität einer ErzieherIn oder Frühpädagogin ist nicht gleichzusetzen mit ihrer formalen Ausbildung – darauf gehe ich ausführlicher in meinem zweiten Vortrag ein.

Ein vorläufiges Fazit dieser Untersuchung könnte also lauten: Es ist wichtig, dass wir herausfinden, welche Inhalte von Ausbildung unter welchen Bedingungen also z. B. bei welchem Betreuungsschlüssel, mit oder ohne Supervision oder Fortbildung usw. in den sehr verschiedenen Ansätzen frühkindlicher Pädagogik zu guten Ergebnissen führen. Genau dazu wissen wir noch fast nichts.

2. Damit kommen wir zur zweiten aufgeworfenen Frage: Wenn die Art der Ausbildung in der Praxis (der USA) scheinbar keinen Unterschied macht – wie bedeutsam ist dann die Qualität der Betreuung in den ersten drei Lebensjahren eines Kindes überhaupt? Gibt es klare Belege für die Aussage: „Auf die Qualität kommt es an?“

Lassen Sie uns dazu noch einmal ein paar Schritte zurücktreten: Worauf wollen wir denn bei dem Ergebnis einer Betreuung kleiner Kinder außerhalb der Familie achten? Was ist uns wichtig?

- Wir können die Wünsche des Kindes als Ausgangspunkt nehmen und fragen, wann

wir diese in der Regel enttäuschen dürfen oder müssen. Kinder wollen zunächst einmal, dass Ihre Eltern für sie da sind (Scheerer 2007).

- Wir können die Wünsche der Eltern als Ausgangspunkt nehmen, ihr Interesse, „glücklich“ zu leben – als Eltern, aber nicht nur als Eltern.

- Und wir können gesellschaftliche Ziele wichtig nehmen: etwa eine relative Chancengleichheit unserer Gesellschaft, die Durchlässigkeit gesellschaftlicher Schichten oder eine Vermittlung der uns für das Zusammenleben in unserer Kultur wichtigen Werte. Wenn wir Ungleichheit reduzieren wollen, so scheint es, müssen wir uns so früh wie möglich um benachteiligte Kinder kümmern, vorbeugend die Bedingungen für eine gute Entwicklung bereitstellen statt später zu versuchen, Benachteiligungen und Schäden auszugleichen.

Zwischen diesen drei Perspektiven der Kinder, der Eltern und der Gesellschaft bestehen Konflikte. Frühpädagoginnen und Frühpädagogen können die subjektive Perspektive des einzelnen Kindes in den Mittelpunkt ihrer Arbeit stellen. Denken wir also vom Kind her. Aber so einfach ist das nicht durchzuhalten. Wenn wir vom Kind her denken, müssen wir sein Umfeld beachten. Das Umfeld kleiner Kinder sind zunächst seine Eltern. Das Glück eines Kindes ist daher eng mit dem Glück seiner Eltern verknüpft. Wenn wir die Perspektive des Kindes einnehmen, sollten wir daher auch an die Wünsche der Eltern denken – und, wenn Kinder in eine Krippe gehen, auch an die Wünsche und Bedürfnisse der Erzieherinnen dort. Wenn wir noch weiter denken, kommen wir auch an die Frage heran, wie die Gesellschaft aussieht, aus der ein Kind kommt, und wie die Gesellschaft aussehen soll, für die wir unsere Kinder bilden.

Schauen wir also – mit diesen Einschränkungen - auf die Kinder und auf die viel zitierte Studie des National Institute of Child Health and Development NICHD (z. B. NICHD Early Child Care Research Network, 1999, Staats 2009)).

Sehen wir uns zunächst die **Bindungsqualität** der Kinder an. Sie ist ein Maß, das wir mit Gesundheit, mit Bildungserfolg und mit Beziehungsfähigkeit verbinden. Sicher gebundene Kinder werden als weniger ängstlich und damit als glücklicher, als weniger gestresst und damit gesünder und als erfolgreicher (weil sicherer in ihrem Explorationsverhalten) angesehen. Bindungssicherheit wird auf diesem Hintergrund als etwas angesehen, das den Zusammenhang von frühkindlicher Sozialisation und späterem Lebenserfolg erklären kann – sie ist eine „Mediatorvariable“ von hoher Bedeutung.

Studien zeigen hier:

- Krippen haben wenig Einfluss auf die Qualität der Bindung zu den Eltern, zumindest dann, wenn diese Bindung mehr oder weniger stabil und gut ist. Dies gilt selbst dann, wenn Kinder früh und lange in Krippen untergebracht sind.
- Krippenbetreuung hat nur dann Einfluss auf die Bindung zu den Eltern, wenn diese Bindung vorbelastet ist. Hier hängt eine schlechte und zeitlich ausgedehnte Krippenbetreuung mit einer weiteren Beeinträchtigung der Bindungsqualität zu den Eltern zusammen. Gute Krippenbetreuung wirkt dagegen hilfreich. Sie verbessert die Bindung des Kindes, auch wenn diese an den Beziehungen zu seinen Eltern gemessen wird (NICHD 1999).

„Gute Krippenbetreuung“ - das bedeutet unter anderem einen Stellenschlüssel von

ein bis drei Kinder auf eine Betreuerin in den ersten zwei Lebensjahren (Ludwig-Körner 2007).

Wenn wir auf alle betroffenen Kinder schauen, finden wir also - nur - einen vergleichsweise geringeren Einfluss der Qualität der frühen Betreuung außerhalb der Familie auf das Bindungsverhalten des Kindes. Anders ist dies bei Kindern, die bereits eine belastete Bindung zu ihrer Mutter hatten. Bei diesen Kindern führte eine gute Kinderbetreuung zu einer Verbesserung - auch in der Beziehung zur Mutter! -, eine qualitativ schlechte Betreuung zu einer weiteren Belastung der Mutter-Kind Interaktion. In diesem spezifischen, eingeschränkten Bereich stimmt es also: "Auf die Qualität kommt es an!"

Ähnlich, aber eindeutiger als beim Betrachten der Bindung ist die Studienlage in Hinsicht auf einen Einfluss von Krippenerziehung auf die **kognitive Entwicklung**: Wenn Kinder im Elternhaus optimal gefördert werden, ist unsicher, ob eine Krippe einen weiteren positiven Einfluss hat. Zur Förderung gehören dann Geschwister, Musik, Raum und Bewegung, gemeinsame Gespräche und Unternehmungen in der Familie, liebevoll verbundene Eltern mit Großeltern, Freunden und mit Zeit.

Wenn aber dieser wünschenswerte Zustand nicht gegeben ist, dann trägt Krippenerziehung positiv zur Bildung bei. Es ist offen, ob das daran liegt, dass sich die kognitiven Fähigkeiten nach einem Krippenbesuch steigern (das scheint vorübergehend, aber auch nur vorübergehend der Fall zu sein) oder ob es die frühe Erfahrung der Trennung von der Familie **an sich** ist, die es Kindern auch später ermöglicht, sich in ihrem Lebensweg von den Eltern zu trennen – und zum Beispiel das elterliche Milieu zu verlassen und über Bildung aufzusteigen. Krippenbesuch korreliert bei Kindern aus bildungsfernen Familien deutlich mit einem späteren Gymnasialbesuch. Vermutlich berechtigt sehen Fritschi und Oesch (2008) in der Studie der Bertelsmann-Stiftung hier einen kausalen Zusammenhang und betonen, dass Krippenbesuch die Wahrscheinlichkeit deutlich erhöht, später auf ein Gymnasium zu gehen.

So wie sie derzeit ist, wirkt sich Krippenerfahrung also je nach sozialer Situation der Eltern unterschiedlich auf die Bildung kleiner Kinder aus. Leider sagen die Daten nichts über den Einfluss der Qualität frühkindlicher Betreuung in diesem Bereich. Wir wissen daher immer noch nicht, was FröhpädagogInnen für ein bestimmtes Arbeitsfeld wissen (und können) sollten.

3. Wenn also empirische Studien noch nicht viel zur Beantwortung unserer Frage beitragen können, schauen wir uns die Meinungen von Experten an, wie sie in die verschiedenen Curricula eingegangen sind.

Ich kann hier dieses umfangreiche Feld nur streifen und versuchen, einige für unsere Frage wichtige Entwicklungslinien zu entdecken. Werfen wir dabei zunächst einen Blick auf die Fachschulen: Die Reformen der Ausbildung von Erzieherinnen und Erzieher haben sich inhaltlich an den von der Jugendministerkonferenz für eine qualifizierte Ausbildung formulierten Erfordernissen orientiert. Ziele sind die

- Stärkung der Wahrnehmungs-, Deutungs- und Reflexionskompetenz
- Stärkung von didaktischer Kompetenz
- Ausprägung von Beobachtungs- und Diagnosekompetenz

- Förderung der Persönlichkeitsbildung

Das von der Robert-Bosch Stiftung geförderten Qualifikationsprofil „Frühpädagogik – Fachschule/Fachakademie“ vom 19.6. 2009 **operationalisiert** diese allgemeinen Ziele für die Aus- und Weiterbildung. Kompetenzen und Wissensinhalte werden aufgeführt, die für „Profis in Kindertageseinrichtungen“ als zentral gelten können. Die Dimensionen dieses Profils sind

- Professionelle Haltung,
- Kinder in ihrer Lebenswelt verstehen und Beziehungen zu ihnen entwickeln
- Entwicklungs- und Bildungsprozesse unterstützen und fördern
- Gruppenpädagogisch handeln
- Mit Eltern und Bezugspersonen zusammenarbeiten
- Institutionen und Team entwickeln
- In Netzwerken kooperieren und Übergänge gestalten

Für die Fachschulen liegen damit ausgearbeitete Vorschläge vor, denen ich in ihren Schwerpunktsetzungen gut zustimmen kann.

Für die Bachelor- und Masterstudiengänge „Kindheitspädagogik/Bildung und Erziehung in der Kindheit“ liegen Entwürfe zu einem Qualifikationsrahmen vor (Miedaner und Strehmel 2009), die sich an Kompetenzen orientieren, nicht an Inhalten – das lässt pädagogische Freiheiten, bleibt aber auch wenig verbindlich. Die verschiedenen Studiengänge setzen unterschiedliche Schwerpunkte. Das wird auch kritisch gesehen. Es müsse, so wird verlangt, eine Verständigung dazu gesucht werden, was denn der „Kern“ der Profession „Frühpädagoge“ sei. Schauen wir daher in die einzelnen Studiengänge und auf deren Module, um zu sehen, was FrühpädagogInnen an Wissen vermittelt wird:

Ich habe Ihnen die einzelnen Module aufgeführt, die an den verschiedenen Fachhochschulen im Bachelorstudiengängen vermittelt werden:

Gelehrt wird als eigenes Modul:

- Recht: an 27 von 30 FHs
- Entwicklungspsychologie: an 26 von 30 FHs
- Wissenschaftliches Arbeiten: an 26 von 30 FHs
- Erziehungswissenschaftliche Grundlagen: 23 von 30 FHs
- Kunst/Ästhetik: 21 von 30 FHs
- Sprache: 19 von 21 FHs

Die Module Recht, Entwicklungspsychologie und Wissenschaftliches Arbeiten finden sich an fast allen FH-Studiengängen. Danach entsteht der Eindruck einer rasch abnehmenden Übereinstimmung. Natürlich ist die Benennung von Modulen nur ein Hinweis auf die Verschiedenheit der Lehrinhalte. Aber selbst unter gleichem Namen verbergen sich oft völlig unterschiedliche Inhalte:

An der FH Freiburg (Fröhlich Gildhoff 2009) untersuchen die Studierenden im Modul Entwicklungspsychologie die kognitive Entwicklung von Kindern – sie überprüfen die Piagetschen Konzepte an „ihren“ Kindern in der Praxis. Dabei lernen sie auch eine forschungsorientierte, neugierige Haltung.

An der FH Potsdam dagegen lernen die Studierenden die Piagetschen Konzepte in einer Stunde eher oberflächlich kennen. Statt dessen lernen sie Konzepte kennen, die ein vertieftes Verständnis für die emotionale und Beziehungsentwicklung des Kindes ermöglichen und einem Schwerpunkt auf die ersten Lebensjahre der Kinder legen. Bindungstheorie, entwicklungspsychologische und psychoanalytische Verstehensmodelle dienen der Förderung der Feinfühligkeit gegenüber kleinen Kindern. Sie werden mit der Arbeit in der Praxis, aber auch mit Literatur (z. B. den Büchern von Astrid Lindgren) und eigenen Erfahrung der Studierenden verknüpft – dazu in zweiten Vortrag mehr.

Hier sollen Sie mitnehmen, wie unterschiedlich selbst Entwicklungspsychologie gelehrt wird in Freiburg und in Potsdam!

Vielleicht kann ich Sie noch auf einen Sprung mit ins Ausland nehmen, bevor ich auf einige Gründe für diese Unterschiede eingehe.

Lassen Sie uns in den Skandinavischen Raum gehen, und auf das kurze Curriculum für Pre-Schoolers in Schweden gucken (LPFÖ 98, auch auf englisch leicht erhältlich). Dieses Curriculum beginnt mit dem Satz: „Democracy forms the foundation of the pre-school“. Der zweite Absatz lautet dann „An important task of the pre-school is to establish and help children acquire the values on which our society is based“.

Tatsächlich zieht sich diese an der Demokratie orientierte Werthaltung durch das Curriculum hindurch und prägt es.

Wenn man in Schweden unterwegs ist, oder in anderen Ländern Schweden trifft, könnte man den Eindruck mitnehmen, dass dieses Curriculum Einfluss und Bedeutung auf die Menschen gehabt hat und hat.

Die Frage der Inhalte, die wir vermitteln, kann also nicht nur wissenschaftlich entschieden werden. Sie darf auch nicht auf die Vermittlung von Kompetenzen reduziert werden. Sie stellt immer auch die Frage nach dem, was uns wichtig ist – nach unseren Werten und nach unseren Vorstellungen von Kindern und von der Gesellschaft, in der sie leben sollen. Dieser Aspekt kommt in deutschen Lehrplänen wenig vor.

Und noch ein weiterer Aspekt ist beim Blick auf die Curricula wichtig. Wenn wir uns über die Inhalte von Lehrplänen unterhalten, treffen wir auf die Spuren eines Diskurses zwischen zwei unterschiedlichen Traditionen.

In den skandinavischen Ländern und in Deutschland steht Bildung in einer entwicklungsorientierten, romantischen, das Spielerische betonenden Tradition. Der Einfluss von Rousseau ist spürbar. Erzieherinnen sollen günstige Bedingungen für die Entwicklung von Kindern schaffen und aufrechterhalten, sie sollen feinfühlig und geduldig sein. Dann entwickeln Kinder sich aus sich selbst heraus schon gut: „Das Gras wächst nicht schneller, wenn man daran zieht“. Auf diesem Hintergrund kann Frühförderung durch aus kritisch, ja als „Skandal“ betrachtet werden – etwa, wenn sie Kinder am wichtigen, am lustvollen, selbstbestimmten Spielen hindert.

Die englischsprachigen Ländern stehen stärker in einer pragmatischeren, kompetenzorientierten pädagogischen Tradition. „Education“ ist mit aktiver Förderung verbunden, die Vorstellung ist stärker, dass Erzieher etwas in ein Kind „hineinbringen“, weniger darauf warten, dass es sich – wie von selbst - entwickelt.

Frühförderung ist auf diesem Hintergrund etwas Wunderbares.

Auch nach unserem Blick auf die Empfehlungen von Experten, wie sich sich in den Curricula zeigen, wissen wir also noch nicht viel. Es gibt kaum Ergebnisstudien, wenig Studien zu Variablen, die das pädagogische „Ergebnis“ bestimmen – also zu dem, was wir suchen - und wir finden wenig übereinstimmende, vielseitige Empfehlungen in den Curricula.

Was ist zu tun? Werfen wir noch einen Blick auf andere, verwandte Wissenschaften. Gibt es dort Hinweise darauf, was Erzieherinnen und Erzieher für die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren besonders benötigen?

Neurobiologische Untersuchungen stimmen darin überein, wie wichtig Beziehungen für das Lernen sind – im ganzen Leben, vor allem aber in den ersten Lebensmonaten und Jahren. Dies scheint für alle Wissensgebiete und Kompetenzen zu gelten. Tomasello (2008) beschreibt z. B., wie die gemeinsame, geteilte Aufmerksamkeit, das Zeigen von etwas, der „hot spot“ (S. 160) des Spracherwerbs ist. Die Geste des Zeigens ist der „Fokus“ des Lernens. Das Zeigen geht von beiden Seiten aus - entscheidend ist die von zwei oder mehreren Menschen geteilte Aufmerksamkeit innerhalb einer Beziehung.

Wenn wir also in der Forschung darauf gucken werden, welche Wissensinhalte für die spätere Arbeit von Erzieherinnen und FrühpädagogInnen einen Unterschied machen, dann sollten wir auf Verstehens- und Beziehungsorientierte Konzepte achten – und die beforschen.

In guter Entsprechung zu den Empfehlungen des Qualifikationsprofil PiK könnten dies sein:

- für die Stärkung der Wahrnehmungs-, Deutungs- und Reflexionskompetenz: verstehensorientierte entwicklungspsychologische Konzepte, wie z. B. die Bindungstheorie (wichtig für Eingewöhnung, Abschiede).
- für die Stärkung der didaktischen Kompetenz:  
z. B. Gruppenkonzepte, um Interaktionen zwischen den Kindern in spontanen Kleingruppen in Krippe und Kita beurteilen und nutzen zu können. Hier existiert m. E. bisher ein schwerer Mangel in der pädagogischen Ausbildung. Und Erzieherinnen sollten selber etwas wissen, neugierig und interessiert sein, ästhetische Kompetenz im weitesten Sinne haben – damit sie Kindern etwas „zeigen“ können.
- für die Ausprägung von Beobachtungs- und Diagnosekompetenz  
ist Wissen um die emotionalen und kognitiven Entwicklungsaufgaben von Kindern in den ersten Lebensjahren zentral. Hier ist es wichtig, sich in ihr Erleben einfühlen und verstehen zu können und es zu verstehen - auch unter unterschiedlichen und komplexen Bedingungen, in verschiedenen Kulturen und mit unterschiedlichen Konzepten und dem Wissen um deren Einschränkungen.
- für die Förderung der Persönlichkeitsbildung (die eigene und die der Kinder)  
brauchen Erzieherinnen vermutlich eine forschende, neugierige Haltung – interessiert nach innen und nach außen. Mehr dazu im zweiten Vortrag.

Lassen Sie mich zusammenfassen:

1. Studien zeigen, dass wir nicht viel dazu wissen, was Frühpädagoginnen wissen sollten – selbst in Hinsicht auf ein so grobes Mass wie eine formale Qualifikation

2. Vermutlich sind die Zusammenhänge komplex: Was sich für die Kinder günstig auswirkt hängt von den Arbeitsbedingungen und dem Arbeitsfeld ab – beides kann sehr unterschiedlich sein.

Hier braucht es weitere Forschungen

Bis dahin sollten wir uns über die Vielfalt der Schulen und der Studiengänge freuen und nicht zu sehr auf eine Vereinheitlichung von Curricula drängen.

3. Gesellschaftliche Werte, Vorstellungen und Forderungen spielen eine Rolle bei der Frage, was wir kleinen Kindern vermitteln wollen. Das war in den Lehrplänen der DDR so, das ist auch in Schweden so und das wird auch bei der Caritas so sein. Der Aspekt der Religionspädagogik morgen hat meine Studierende übrigens sehr neugierig gemacht. Die wären gerne gekommen. Die Vielfalt der Inhalte spiegelt auch die Vielfalt unserer Gesellschaft wieder. Das ist gut so!

4. Wenn wir auf dem Boden unseres jetzigen Wissens Schwerpunkte setzen wollen, müssen wir dabei vorsichtig sein. Es gibt Hinweise darauf, dass wir - besonders bei den Kleinen – FrühpädagogInnen mit Konzepten ausrüsten sollten, die ihre Beziehungskompetenzen entwickeln. Wissen mag dazu beitragen, solche Kompetenzen stabil und langfristig und auch unter den häufig schwierigen Bedingungen der Praxis aufrechtzuerhalten.

Solche Kompetenzen sind z. B. Feinfühligkeit, Ambiguitätstoleranz, die Fähigkeit, Vieldeutigkeit und Ungewissheit auszuhalten und Reflexionsfähigkeit. Wissen, dass zu diesen Kompetenzen beiträgt, hilft komplexe, meist nicht eindeutige Situationen in der Pädagogik zu ertragen, zu bewältigen und vielleicht sogar zu schätzen. Dieses Wissen sollte eingebettet sein in eine spielerische forschende Haltung des „nicht wissens“ und „verstehen wollens“ jedes Kindes - des sich feinfühlig individuell Einstellens statt des „richtigen“ Anwendens von gelernten Regeln, Inhalten und Bildungsprogrammen.

Kann man das Lehren? Wie kann man das lernen? Dazu mehr in meinem zweiten Vortrag.

## **Abstract:**

Was Frühpädagoginnen wissen müssen – und was die Wissenschaft dazu sagen kann

Prof. Dr. Hermann Staats, FH Potsdam

Die hohe Bedeutung der ersten Lebensjahre für die Entwicklung eines Menschen über sein ganzes Leben hinweg wird mehr und mehr anerkannt, die Betreuung von kleinen Kindern außer Haus qualitativ und quantitativ ausgebaut. Fachschulen und Fachhochschulen bemühen sich, die Ausbildung von ErzieherInnen und FrühpädagogInnen auf diese Herausforderungen hin zu gestalten.

Auf diesem Hintergrund sucht der Vortrag nach gesichertem Wissen zu den Fragen:

- Wie wichtig ist Qualität in der Frühpädagogischen Arbeit? Macht sie einen Unterschied für Kinder und ihre Eltern?
- Brauchen ErzieherInnen viel Wissen? Macht die Art der Ausbildung einen Unterschied für die betreuten Kinder?
- Und gibt es Hinweise darauf, was ErzieherInnen wissen sollten, welche Wissensinhalte besonders für die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren bedeutsam sind?

Es gibt nur wenig Studien und kaum klare Antworten zu diesen Fragen. Die vorliegenden Untersuchungen zeigen, dass wir noch nicht viel wissen zu dem, was Erzieherinnen wissen sollten. Vermutlich sind die Zusammenhänge komplex: Was sich für ein Kind günstig auswirkt, hängt auch von den Arbeitsbedingungen der ErzieherInnen, dem Arbeitsfeld und gesellschaftlichen Wertvorstellungen ab. Der Frühpädagogik verwandte Wissenschaften geben Hinweise darauf, dass sich Wissen um die Entwicklung von Kindern und die Beziehungsgestaltung von Kindern und Erwachsenen günstig auswirkt. Wissen, das ein Verstehen von kleinen Kindern und den Beziehungen zu ihnen bereichert, trägt vermutlich zu Kompetenzen wie Feinfühligkeit und Reflexionsfähigkeit bei und stabilisiert diese in belastenden Situationen.

## Literatur:

Diane Early u. a. (2007): Teachers` Education, Classroom Quality and Young Children Academic Skills: Results for Seven Studies of Preschool Programms. Child Development 78, 558-580).

Fonagy, P., Target, M. (2003): Frühe Bindung und psychische Entwicklung. Psychosozial Verlag, Gießen

Fritschi, T., Oesch, T. (2008): Volkswirtschaftlicher Nutzen von frühkindlicher Bildung in Deutschland. Bericht des BASS – Büro für Arbeits- und Sozialpolitische Studien BASS AG an die Bertelsmann Stiftung ([www.BUEROBASS.ch](http://www.BUEROBASS.ch))

Fröhlich-Gildhoff, K. (2009): Vortrag auf der Tagung der Robert Bosch Stiftung „Konturen frühpädagogischer Hochschulausbildung – Forschung, Lehre und Praxis verzahnen!“ Berlin, 3.9.2009

NICHD Early Child Care Research Network (1999): Child care and mother-child interaction in the first three years of life. Developmental Psychology 35, 1399-1413).

Ludwig-Körner, Ch. (2007): Sind Kinderkrippen gut genug? Forum Psychoanal 23, 72-75

Papousek, H., Papousek M. (1987): Intuitive Parenting: A dialectic counterpart to the infant`s integrative competence. In Osofsky, J. (1987): Handbook of infant development (669-720) Wiley, New York.

Scheerer, A. K. (2008): „Mein Baby wird keine Probleme machen...“ Konfliktdiagnosen im Zusammenhang mit früher außerfamiliärer Betreuung. Psyche – Forum Psychoanal 62, 118-135

Staats H. (2009): Vielfältige Bindungen – vielfältige Chancen. Ergebnisse neuerer Studien und Erfahrungen aus therapeutischer Praxis. In: Chr. Bethke, A. Schreiner (Hrsg.): Die Jüngsten kommen, 92-101. Das Netz Verlag, Berlin.

Tomasello, M. (2008): Origins of Human Communication