P 2150 E
Nr. 11
November 2002
92. Jahrgang

PFÄLZISCHES PFARRERBLATT

Organ des Vereins Pfälzischer Pfarrerinnen und Pfarrer

Gerd Unbehend
Editorial über Besoldungskürzungen
und Werbekampagnen für das Theologiestudium

Arnd Götzelmann
Zum Bildungsauftrag evangelischer Kindertagesstätten

Michael Behnke
Vom großen Motivator Geld

Gottfried Müller
Der Beitrag der Studie von Prof. Oetzmann
zur zukünftigen Personalbesteuerung

Gerhard Oetzmann
Entwicklung eines Modells
zur Steuerung der Gemeindepfarrstellen
für die Evangelische Kirche der Pfalz

Prof. Dr. Arnd Götzelmann
Am Germansberg 45, 67346 Speyer

Zum Bildungsauftrag evangelischer Kindertagesstätten

Die Aufgaben der Kindertageseinrichtungen sind seit ihren Anfängen mit der *Trias Betreuung* (im 19. Jahrhundert oft als »Bewahrung« bezeichnet), *Erziehung und Bildung* charakterisiert worden. Sie finden sich in § 22 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG = SGB VIII) von 1990/91 entsprechend wieder: »(1) In Kindergärten, Horten und anderen Einrich-tungen, in denen sich Kinder für einen Teil des Tages oder ganztags aufhalten (Tageseinrich-tungen), soll die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemein-schaftsfähigen Persönlichkeit gefördert wer-den. (2) Die Aufgabe umfasst die Betreuung, Bildung und Erziehung des Kindes. Das Leis-tungsangebot soll sich pädagogisch und orga-nisatorisch an den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familie orientieren.« Was die drei Aufgaben, die zu dem Ziel einer eigenverant-wortlichen und gemeinschaftsfähigen Persön-lichkeit führen sollen, dann im Einzelnen bedeuten, wie also Betreuung, Bildung und Erziehung zu fassen und zu differenzieren wären, führt das KJHG nicht aus.

1. Betreuung oder Bildung? Historische Entwicklungen in der Kindergartenpädagogik

Die unter dem Paradigma der *»Betreuung«* durchgeführte Zuordnung der Tageseinrichtungen für Kinder im Vorschulalter zum Wohlfahrts- bzw. Sozialwesen und die der Schule zum *Bildungswesen,* wie wir sie in Deutschland seit der Entscheidung der Reichsschulkonferenz im Jahre 1920 kennen, bewirkt bis heute einen Systembruch zwischen Kindertageseinrichtung und Schule. Auch die Integration der Kindergartenarbeit als Elementarbereich in den Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission von 1973 hat an diesem Systembruch in der realen Praxis nichts Entscheidendes geändert. Nach wie vor ist er nicht allein an den betreffenden gesetzlichen Regelungen, an den differierenden Ressortierungen in den Ministerialbürokratien oder an den sehr unterschiedlichen Ausbildungs- und Besoldungsstandards der Pädagoginnen im Kindergarten- und im Schulbereich ablesbar, sondern er wirkt sich auch auf die Kinder im Sinne eines Kontinuitätsverlustes im Übergang vom Kindergarten zur Schule aus. Letzteres an sich ist jedoch nicht problematisch, müssen Kinder doch in ihrem weiteren Leben lernen, mit vielfältigen Systembrüchen, Übergängen und Neudefinitionen ihrer Rollen und ihrer Selbstdeutungen um zu gehen. Problematisch hingegen erscheint, dass die Kindertageseinrichtungen bislang nicht wirklich als elementare Bildungsinstitutionen verstanden und noch weniger als solche ausgestattet wurden, auch wenn es immer wieder Ansätze dazu gab. Hatte der Sputnik-Schock am Beginn der 1960er Jahre auch bezüglich der Elementarpädagogik eine heftige Bildungsdebatte und zahlreiche Reformen evoziert, so scheint heute der PISA-Schock auf eigene Weise den Bereich der Kindertageseinrichtungen in die Bildungsdiskussion ein zu beziehen. Die Gefahr, die Bildungsreformen der 1960er Jahre zugunsten einer verschulten Vorschulpädagogik im Kindergarten zu wiederholen, scheint mir geringer als die Chan-

cen, Tageseinrichtungen für Kinder nun wirklich als umfassende Bildungsinstitutionen unserer Gesellschaft auf zu fassen, die den Grund legen für das, was in der Schule an Bildung vermittelt werden soll und für das, was eben eine mündige und gemeinschaftsfähige Persönlichkeit heute benötigt.

Der Blick zurück in die Geschichte der Tageseinrichtungen für Kinder seit der »Erfindung« des Kindergartens durch *Louise Scheppler* und *Johann Friedrich Oberlin* zunächst als Strickschule der christlichen Ortsgemeinde (seit 1769) mag die unterschiedlichen Gewichtungen der drei Grunddimensionen Betreuung-Bildung-Erziehung erhellen. Die Betreuung von Kindern angesichts ihrer Vereinsamung und Verwahrlosung wegen der Beteiligung beider Eltern am Arbeitsleben im Kontext der industriellen Revolution des 19. Jahrhunderts wurde von den evangelischen und katholischen Gründungspersönlichkeiten als notwendige familienfürsorgerische, d.h. sozialpädagogische Maßnahme verstanden, die immer auch Erziehungs- und Bildungsperspektiven implizierte. Bei *Johann Georg Wirth* in Augsburg wurden die entsprechenden Institutionen seit 1834 zu katholischen »Kleinkindbewahranstalten«, bei *Friederike und Theodor Fliedner* in Düsseldorf-Kaiserswerth zu evangelischen »Kleinkinderschulen« (seit 1835).[1] Eine Betreuung den ganzen Tag über als Gegenbewegung zur Verwahrlosung erlangte die oberste Priorität. Von da aus waren dann auch erzieherische und bildungsorientierte Arbeitsweisen und Angebote möglich, freilich noch in verschulter, katechetischer Manier. Der »Kindergarten« *Fröbel*scher Richtung (seit 1840) hingegen stellte ins Zentrum seines Konzeptes den Erziehungsgedanken einer kindgemäßen Frühpädagogik, der schon klare Bildungsperspektiven umfasste, sich jedoch an die bürgerlichen Familien richtete und die Dimension der Betreuung als nachrangig wertete.[2] Das Konkurrenzverhältnis konfessioneller »Kinderpflege« und Fröbelscher Kindergartenpädagogik war u.a. auch eine Auseinandersetzung um den Vorrang sozialpädagogischer Betreuung für Arbeiterkinder einerseits oder frühpädagogischer Erziehung bzw. Bildung für Kinder aus bürgerlichen Familien andererseits. Erst als man infolge des Sputnik-Schocks Ende der 1950er Jahre den Bildungsnotstand in Deutschland identifizierte, entfaltete das Bildungskonzept auch im elementarpädagogischen Bereich etwa in Form von Vorschulklassen neue Wirksamkeit. Genau an diesem Punkt jedoch wurde es bald obsolet. Der Kindergarten, so erkannte man, leistet zu wenig und falsches, wenn er die leistungs- und kognitionsorientierte Schulpädagogik in das elementarpädagogische Konzept von Bildung vorverlegt.

Im Zuge der Orientierung an der Vereinbarkeit von Familie und Beruf wurde in den 1980er Jahren die Frage der Betreuung wieder wichtiger. Im Vordergrund der Auseinandersetzung stand für viele Jahre der Ausbau der Betreuungsplätze in den Kindertageseinrichtungen, die Eröffnung zusätzlicher Gruppen und damit die Sicherung des Anspruches auf einen Kindergartenplatz ab dem vollendeten dritten Lebensjahr. Nach deren faktischer Umsetzung ging es wieder unter dem Paradigma der Betreuung um den Ausbau von Krippen- und Hortplätzen. So unterlag die Gewichtung der drei Teile der Trias Betreuung-Bildung-Erziehung immer wieder historischen Veränderungen.

2. Bildung ist mehr als Schule und Ausbildung! Der fünffache Bildungsbegriff Nipkows

In guter Ausgewogenheit zu den Paradigmen Betreuung und Erziehung ist das der Bildung aktuell neu zu gewichten. Auch und gerade im elementarpädagogischen Bereich muss man von einem umfassenden Bildungsbegriff ausgehen. *Karl Ernst Nipkow* hat schon Anfang der 1980er Jahre einen fünffachen Bildungsbegriff formuliert, der für die aktuelle Bildungsdebatte auch im Blick auf die Kindertagesstättenarbeit grundlegende Perspektiven eröffnet.[3]

1. Bildung dient der *Integration der individuell-persönlichen und der öffentlich-politischen Kultur.* Bildung ist auf die Praxis gemeinschaftlichen und politischen Lebens gerichtet und hat also einen die Gesamtheit gesellschaftlicher Lebensverhältnisse umfassenden Bezug.
2. Bildung birgt ein *utopisches und transzendentes Potential* in sich. Die klassisch-griechischen und die christlichen Bildungstraditionen zielen gemeinsam und in unterschiedlichen Ausprägungen auf die Idee eines guten und gerechten Lebens für die ganze zukünftige Menschheit. Bildung bezieht sich somit nicht allein auf die Wirklichkeit wie sie vorfindlich ist, sondern wie sie sein könnte.
3. Bildung hat eine *reflexive Dimension,* die auf selbstverantwortliches Denken und Handeln des Subjekts gerichtet ist. Im Sinne Kants gewährleistet sie die Entwicklung der autonomen und aufgeklärten Auffassungs- und Bewusstseinsformen. Durch den Bildungsprozess wird der reflektierende und fühlende, der selbsttätig gestaltende und handelnde Mensch hervorgebracht. Nach Fichte bringt er sich letztlich selbst hervor.
4. Mit der Erschütterung der Autorität und Kontinuität überkommener Weltbilder und moralischer Verhaltensmuster gerät Bildung im Zuge der Entstehung des Historismus (F. Meinecke) in ein neues notwendiges Verhältnis zur Überlieferung. Die Bedeutung religiöser, nationaler und auch familiärer Traditionen für den Bildungsprozess nimmt im Zuge eines Traditionsabbruches zu. Bildung wird in dieser Perspektive zum Mittel des *Erhalts der Traditionskontinuität.*
5. Bildung basiert auf der und zielt auf die Existenz einer Kommunikationsgemeinschaft. Der Mensch ist konstituiert durch sein Mit-anderen-Sein, seine *Gemeinschaftsfähigkeit,* ja - Bedürftigkeit. Die persönliche Identität wird ausgebildet im Wechselspiel der sozialen Identität der Gruppe und reflexiver Selbstdeutung. Da menschliche Gemeinschaft immer auch durch Sprache konstituiert wird, zielt Bildung auf eine *sprachlich vermittelte Kommunikationsgemeinschaft.* Von hier aus schließt sich der Kreis zur ersten, politisch-gemeinschaftlichen Dimension von Bildung.

In diesen fünf Dimensionen offenbart sich Bildung weit umfassender als auf Schule und Ausbildung bezogenes Lernpotential. Bezüglich seiner Umsetzung in die pädagogische Praxis bewegt sich Nipkow mit seinem Bildungsansatz jedoch wesentlich im schulpädagogischen Bereich, auch was seinen neueren moral- und religionspädagogischen Ansatz in dem Doppelwerk »Bildung in einer pluralen Welt« anbelangt.[4] Für den elementarpädagogischen Bereich finden sich in den letzten Jahren erfreulicherweise eigene bildungsorientierte Ansätze, die nun im Zuge der PISA-Debatte aufgegriffen werden.

3. Der PISA-Schock: Hintergründe zur allgemeinen Bildungsdiskussion in Deutschland

In diesem Zusammenhang ist es aufschlussreich, nach den Hintergründen der neuesten Bildungsdiskussion in Deutschland zu fragen. Voraussetzung und Klammer für die verschiedenen Hintergründe ist der international diskutierte Begriff der *Wissensgesellschaft.* Auf den Kontext des Bildungssystems bezogen ergibt sich von ihm her die Frage, welche Fähigkeiten die Einzelperson braucht, um sich produktiv in eine postindustrielle Gesellschaft integrieren zu können, die immer weniger von der Produktion und immer mehr von Information und Wissen geprägt ist. Bereits in den 1970er Jahren begann der Diskurs um die Informations- und Wissensgesellschaft, angestoßen u.a. durch das Buch »Die nachindustrielle Gesellschaft« von *Daniel Bell*[5]. Das Wissen unterliegt heute zunehmenden Wandlungsprozessen, und zukünftig erforderliches Wissen kann heute nicht schon inhaltlich prädisponiert werden. Die pädagogische und bildungspolitische Frage, die sich daraus ergibt, ist, wie Menschen heute dennoch geeignete Bildungskom-

petenzen erwerben können, um in der Wissensgesellschaft zukünftig bestehen zu können. Grundsätzlich wird man nicht mehr auf das Modell einer Vorratshaltung von Bildungsinhalten setzen können. Vielmehr wird es darum gehen, Konzepte einzuführen, die eine stetige Erneuerung von Bildung im Sinne einer lebenslangen Erweiterung und Erneuerung des Wissens und Lernens ermöglichen.[6] Einen ursächlichen Hintergrund der Bildungsdebatte bilden die *Delphi-Befragungen* des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. In den Jahren 1996-1998 wurden Wissenschaftstreibende nach den Kompetenzen gefragt, die sie für notwendig halten, um in der Wissensgesellschaft des Jahres 2020 erfolgreich bestehen zu können. Daraus ergaben sich folgende »Felder des Allgemeinwissens«, bei denen es um übergreifende Kompetenzen und Fähigkeiten geht:

1. inhaltliches Basiswissen: Wissen über aktuelle öffentliche Probleme und die alltäglichen Lebensbereiche als Voraussetzung für jedes Weiterlernen und für den sog. »lateralen Transfer« (Anschluss- und Übertragungsfähigkeit);

2. *personale Kompetenzen:* persönliches Erfahrungswissen und Handlungskompetenz in sozialen und kulturellen Kontexten; persönliche Fähigkeiten im Umgang mit Wissen;

3. soziale Kompetenzen: kommunikative Fähigkeiten und soziale Verantwortlichkeit;

4. instrumentelle bzw. lernmethodische Kompetenzen: Beherrschen von Kulturtechniken, intellektuelle Fähigkeiten, metakognitive Kompetenzen und Fähigkeiten im Umgang mit Informationen, die benötigt werden, um immer wieder neues Wissen anzueignen.

Für alle vier Wissensfelder werden die Voraussetzungen im elementarpädagogischen Bereich geschaffen.

Die weitere fachwissenschaftliche Diskussion zum Thema Bildung hat verschiedene Bezugspunkte. Der erste Berliner *Kongress des Forums Bildung* in Juli 2000 rief eine Arbeitsgruppe zur Frage »lebenslanges Lernen« ins Leben, die die Thematik »Kindergarten als basale Bildungseinrichtung« anging.[7]

Auch im *Zehnten Kinder- und Jugendbericht* von 1998 griff den Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen auf, den *Lothar Krappmann* dahingehend zusammenfasst, dass er Kinder »an der Förderung sozialer, emotionaler, moralischer und kognitiver Fähigkeiten beteiligt«.[8] Der 10. Jugendbericht weist unter C 2. einen Teil aus, der überschrieben ist mit »Erziehung, Bildung und Betreuung in Tageseinrichtungen für Kinder«. Darin findet sich ein Abschnitt (C 2.1.2), der »Bildungsprozesse im Kontext aktueller Problemstellungen und Entwicklungen in Wirtschaft, Politik und Gesellschaft« behandelt. Es wird ein »erneut erwachtes Interesse an Bildungsprozessen im Kindesalter« diagnostiziert, jedoch kaum im Bericht weiter thematisiert. Allerdings wird eine Fundamentalfrage an die Bildungsprozesse in Kindertageseinrichtungen gestellt: »Hinter der Auseinandersetzung um die Rolle der Erziehung, der Bildung und Betreuung in Tageseinrichtungen für Kinder steht ... die grundsätzliche Frage, welche Grundhaltungen und Schlüsselqualifikationen im Kindesalter aufgebaut, welche Bildungsinhalte einem bestimmten Lebensalter zugänglich gemacht werden und mit welchen Erfahrungen Kinder in Berührung kommen sollen.«[9] In der Stellungnahme der Bundesregierung zum 10. Kinder- und Jugendbericht wird der im Bericht postulierte Vorrang des Aufbaus von Ich-Identität vor dem Aufstellen von Bildungszielen kritisiert: »Im Gegensatz dazu vertritt die Bundesregierung die Auffassung, dass beide Perspektiven in der Erziehung ihren Platz haben müssen, zumal der Erwerb von Ich-Kompetenz und von Sozial- und Sachkompetenz als sich gegenseitig ergänzende Aspekte der Erziehung zu sehen sind.«[10]

Der *Elfte Kinder- und Jugendbericht* von 2002 entfaltet die Bildungsthematik umfangreicher und deutlicher. Der Teil B.IV wendet sich ausführlich den Bildungschancen und Herausforderungen an die Bildung zu. Darin wird deutlich gemacht, dass die Bedeutung von Bildung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen steigt und für Bildung mehr getan werden muss. Es gehe dabei über unmittelbar verwertbares Wissen oder berufsrelevante Fertigkeiten hinaus um »die Aneignung reflexiver und sozialer Kompetenzen, die ein wohlbegründetes verantwortliches Handeln ermöglichen«[11]. Es werden deutliche Unterschiede in der Bildungsbeteiligung nach sozialer Lage und kulturellem Kapital der Familien, nach den Regionen und insbesondere nach der ethnisch-kulturellen Herkunft und auch nach Geschlecht namhaft gemacht. In der Wertepluralität unserer Gesellschaft werde mehr Zeit für Selbstbildung und Persönlichkeitsentwicklung benötigt. Mehr Ganztagsbetreuungs- und -bildungsangebote werden gefordert, die einen erweiterten Raum für »informelle Bildungsprozesse« eröffnen. Bildungsprozesse müssten deutlicher auf soziale Chancengleichheit zielen, denn: »Das Bildungswesen reproduziert nach wie vor die soziale Ungleichheit.«[12] Kindertageseinrichtungen werden als Stätten der Bildung definiert und ihr entsprechender Ausbau gefordert, die Zusammenarbeit von Schule und Kinder- und Jugendhilfe propagiert. Jedoch wird in dem Bericht die Verlagerung der Kindertageseinrichtungen in die Bildungsverwaltung zugunsten der Einheit der Kinder- und Jugendhilfe auch im Blick auf die Bildung abgelehnt. Das bereits im Zehnten Kinder- und Jugendbericht angemahnte notwendige veränderte Selbstverständnis der Kindertagesstätten müsse sich auch auf deren Bildungsangebot ausdehnen: »Vorschulische Einrichtungen nicht primär als Spielraum, sondern auch als kognitiven Anregungsraum zu gestalten, als Raum für Denkübungen, Experimente, gezielt angeleitete Bildungserfahrungen, gehört nicht zu den deutschen Traditionen. Dies ist aber ... dringend erforderlich.«[13] Unter den »Zehn Empfehlungen für die Kinder- und Jugendhilfe im 21. Jahrhundert« werden an fünfter Stelle »Ganztagsangebote der Bildung und Betreuung für alle Kinder« gefordert: »Bedingungen für ein gelingendes Aufwachsen sind neben der Stärkung der familialen Erziehung und Bildung qualifizierte Angebote für die Erziehung, Bildung und Betreuung aller Kinder in Kindertageseinrichtungen sowie verlässliche Schulzeiten. ... Dies zielt ... auf eine qualifizierte Wahrnehmung und Erweiterung des Bildungsauftrags in allen Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe.«[14]

Seit Mitte der 1990er Jahre wird wieder verstärkt die Bildungsverantwortung von Kindertagesstätten thematisiert. Schon 1995 veröffentlichte *Gerd Schäfer* seine Monographie »Bildungsprozesse im Kindesalter«[15], in der er den Begriff der kindlichen Selbstbildung ausführt. Er geht davon aus, dass ein Kind nicht belehrbar ist, sondern sich als eigenständiger Forscher selbst bildet. Indem Kinder von Beginn an ihr eigenes Weltbild konstruieren, sind sie Subjekte von Bildungsprozessen. Kinder objektivieren ihre subjektiven Weltdeutungen, in dem sie diese mit Erwachsenen kommunizieren. Im Rahmen ihrer Selbstbildung finden Kinder Bildungsprozesse vor, die im Rahmen von Wissensbeständen, Einstellungen und Werten bzw. Normen der Erwachsenen vorgehalten werden und von Kindern mehr oder weniger effektiv integriert werden in den eigenen Bildungsprozess. Erziehung und Bildung gehören zusammen und vollziehen sich in drei Formen: 1. Gestaltung der Umwelt des Kindes (Raumgestaltung, Auswahl von Sachverhalten etc.), 2. Beantwortung und Erweiterung der Bildungsbewegungen des Kindes durch die Erwachsenen (Systematische Beobachtung und Dokumentation des Verhaltens und der Aktivitäten von Kindern), 3. Zumutung von Themen, die zum pädagogischen Dialog zwischen Kind und Erwachsenem gehören (Respekt vor den Kindern und ihrer Eigenart mit Themen umzugehen).

Das *Bildungsministerium des Landes Brandenburg* gab 1999 den Band »Auf dem Weg zu einem Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen« heraus.[16] Auch im Zuge der Einführung von *Qualitätsentwicklungsprozessen* wurde der Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen bereits lange vor der Veröffentlichung der PISA-Studienergebnisse relevant. Ging es hier zunächst um strukturelle Qualitätsmerkmale wie Personalschlüssel und Gruppengröße, so geht es heute um die Kon-

texte des Lernens und der Vermittlungsprozesse, um die Interaktions- und Lernkultur etwa bezüglich der Erzieherinnen-Kind- oder der Kind-Kind-Kommunikation. Auch die religiösen Dimensionen und Vermittlungsprozesse werden in Zuge der Bildungs- und Qualitätsdebatte neu entdeckt.[17]

Die frühpädagogische *Curriculumforschung* verweist uns darauf, dass es heute nicht vorrangig um ein Lernresultat, sondern um die Lernprozesse geht, die der Entwicklung des Kindes angemessen zu initiieren sind.[18]

Donata Elschenbroich erforschte das »Weltwissen der Siebenjährigen« und ihren Weg der Wissenserschließung.[19] Leitfrage ihrer Studie ist die Frage: Was sollte ein Kind in seinen ersten sieben Lebensjahren erlebt haben, können und wissen, womit sollte es zumindest in Berührung gekommen sein? Auf der Basis vielfältiger Befragungen unterschiedlichster Personen aller Altersgruppen und sozialen Schichtzugehörigkeiten hat sie keine Checkliste abzuprüfender Fähigkeiten, auch keinen Lernzielkatalog zusammengestellt, sondern einen offenen Kanon von Erlebnissen, die Kinder in den ersten sieben Lebensjahren gemacht haben sollen. Kinder sollten z.B. etwas repariert haben, zwei Essen kochen können, zwei Sternbilder kennen, den eigenen Pulsschlag und den von Freunden und Tieren gefühlt haben, mehrere Tage im Wald verbracht haben, Stille als Teil von Musik erfahren haben, ihren Namen in Blindenschrift gefühlt haben, einen Nagel mit dem Hammer einschlagen können, eine Batterie auswechseln können, einmal die Erfahrungen gemacht haben, dass ein eigener Verbesserungsvorschlag verwirklicht wurde, die Verletzung eines anderen Kindes versorgt haben oder in einem Streit vermittelt haben. Lernmethodisch geht es darum, den Kindern möglichst viele Erfahrungsräume, insbesondere auch solche, die in unserer Gesellschaft verloren zu gehen drohen, zugänglich zu machen, denn der konkrete Alltag ist der wichtigste Lernort des Lebens. Jede Behandlung einer Sache hinterlässt Spuren im Körpergedächtnis, schult die Wahrnehmung und auch das ungegenständliche Denkvermögen. Verständnis und Wissen, Bildung insgesamt, hat mit Be-Greifen zu tun, mit dem Entdecken der Welt mittels der Hände und anderen Sinne. In diesem Sinne sind Kinder nicht belehrbar, sie können nur selbst lernen; sie sind nicht Objekte, sondern Subjekte der Bildung.

4. Kirchliche Stellungnahmen zum Zusammenhang von Bildung, Kindertagesstätte und Kirche

Im kirchlichen Bereich wurde die soziale, kulturelle und wertbildende Bedeutung christlicher Gemeinden für die Menschen in den Gemeinwesen schon früh entdeckt. Die *Evangelische Kirche in Deutschland* setzte sich immer wieder mit der Situation von Kindern in unserer Gesellschaft auch im Blick auf die Kindergartenarbeit auseinander.

Die Synode der EKD verabschiedete am 12. November 1971 die Entschließung »Verantwortung der Kirche im Elementarbereich« und schuf so die Voraussetzungen für die Entwicklung des Religionspädagogischen Förderprogramms (1975-1980). Der Bildungsausschuss der EKD rief 1978 zur Berücksichtigung des gesellschaftlichen Strukturwandels in der Kindergartenarbeit und zur Orientierung der Arbeit an den Bedürfnissen der Bevölkerung sowie zur Integration von Kindergärten in das Gemeinwesen durch Laienmitarbeit und Selbsthilfe auf. Die 7. Synode der EKD befasste sich in ihrer Tagung vom 9. November 1990 mit dem Erziehungs- und Bildungsauftrag der Kirche. Die Synodalen votierten für den dezidiert kirchlichen Einsatz bei der pädagogischen Verantwortung und für die menschliche Qualität von Erziehung und Bildung sowie bei der religionspädagogischen Verantwortung für die Erschließung und Weitergabe der christlichen Glaubenstradition. Die Kammer der EKD für Bildung und Erziehung nahm in »EKD-Texte Nr. 37« Stellung zur Bedeutung von Bildung als gemeinsamem Prozess von Arbeit, Glauben und Leben sowie als Integrationsprozess und wies auch speziell auf die Chancen der Kindertagesstätten in dieser Hinsicht hin.

Die 8. Synode der EKD, die im November 1994 in Halle an der Saale ihre fünfte Tagung unter der Themenstellung »Aufwachsen in schwieriger Zeit« abhielt, hat sich der Frage nach der Situation und den Bedürfnissen der Kinder in Gesellschaft, Gemeinde und Kindertagesstätte zugewandt. Insbesondere die Prüfsteine für eine kinderfreundliche Gemeinde geben Fragestellungen in Blick auf die soziale Situation von Kindern und Familien und auf den Zusammenhang von Kindertageseinrichtung und Kirchengemeinde an die Hand.[20] Die Synode der EKD mahnte einen Perspektivenwechsel zugunsten der Kinder an und forderte, die Kinder deutlicher ins Zentrum der Gemeinden und der kirchlichen Arbeit zu stellen.

5. Neuere Projekte zur Qualifizierung von Bildung im Kontext von Kindertageseinrichtungen

Durch den PISA-Schock ist die Bildungsdebatte für den Bereich der Kindertagesstättenarbeit in neue Dimensionen katapultiert worden. Aber schon vorher gab es wichtige Bildungsinitiativen für die Elementarbereiche der Bildung. Bereits im Juni 2000 begann aufbauend auf Ergebnissen der Delphi-Studie und ebenfalls im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung das Staatsinstitut für Frühpädagogik unter der Leitung von *Wassilios E. Fthenakis* das *Projekt »Konzeptionelle Neubestimmung von Bildungsqualität in Tageseinrichtungen für Kinder mit Blick auf den Übergang in die Grundschule«*[21] Beteiligt sind vierzehn Kindergärten, drei Krippen, zwei Horte, sechs Grundschulen, sechs Fachschulen/-akademien für Sozialpädagogik, vier Universitäten und neun Elternvertreter/innen in den Ländern Bayern, Bremen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen. Basierend auf den Delphistudien werden vier Formen von Wissen, Kompetenzen und Orientierungen zugrundegelegt:

1. Intelligentes Wissen (inhaltlich relevantes Vorwissen für Anwendungsbezüge und Lernprozesse);
2. Situative Strategien zur Wissensnutzung (Fähigkeiten zum flexiblen und verwertbaren Wissenerwerb);
3. Metakognitive Kompetenzen (Schlüsselqualifikationen, Arbeits- und Lerntechniken, Informationsbeschaffungsstrategien);
4. Handlungs- und Wertorientierungen (Persönlichkeitsbildung, Verhaltensformung und Moralerziehung).

Das Projektziel einer »Konzeptualisierung von Bildungsqualität in Tageseinrichtungen für Kinder mit besonderem Blick auf den Übergang in die Grundschule« soll in drei Arbeitsschwerpunkten erreicht werden:

1. Erforschung von ausgewählten Basiskompetenzen und ihrer Relevanz für die Bildung und Förderung des Kindes;
2. Neukonzeptualisierung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule mit Blick auf eine weitere Förderung der ausgewählten Basiskompetenzen;
3. Internationaler Vergleich curricularer Konzepte und Einschätzung ihrer Bedeutung für die Weiterführung der Bildungsdiskussion in Deutschland.

Als die drei bedeutsamsten Basiskompetenzen werden die Resilienz (Umgang mit belastenden Lebenssituationen), die Bewältigungskompetenz bei Transitionen (Übergänge im familiären oder institutionellen Bereich) und die lernmethodische Kompetenz (Erschließung und Aneignung von Wissen) ausgewählt. Auf der Basis der Aufarbeitung internationaler Forschungsergebnisse sollen Möglichkeiten zur Förderung dieser drei Basiskompetenzen gemeinsam mit pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen entwickelt, erprobt und evaluiert werden. Die Projektergebnisse werden in zwei Fachbüchern publiziert: ein Buch zum Thema der Basiskompetenzen und eines mit internationalen Beispielen von frühpädagogischen curricularen Konzepten und Entwicklungen.[22]

Als eigenständiger Aufgabenbereich über die Kindertagesstättenarbeit hinaus gewachsen, aber mit ihr vermittelt, ist die Frage der Eltern-

bildung. Im seit 1999 im Aufbau befindlichen *Online-Handbuch der Familienbildung* des Instituts für Frühpädagogik an der Universität München sind verschiedene Studien und Projekte zusammengestellt, die für unsere Fragestellungen von erheblichem Interesse sind.[23] Das Programm wurde von *Wassilios E. Fthenakis* entwickelt und bietet Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen sowohl für Paare und Eltern als auch für pädagogische Fachkräfte.[24] Inhaltlich zielt das Projekt auf Förderung elterlicher Kompetenz in besonderen Problemsituationen, Bewältigung von Übergängen in der Familienentwicklung, Förderung der Partnerschaft, Stärkung des Systems Familie und Förderung der Elternschaft. Im Online-Handbuch der Familienbildung werden über 500 Fachbeiträge zu den wesentlichen Fragen der Erziehung und Bildung von Kindern im Alter von 0 bis 14 Jahren und zu Fragen der Partnerschaft in Kooperation mit Fachleuten und im Erfahrungsaustausch mit Eltern und Politiker/inne/n erarbeitet und ins Internet gestellt. Ein zweiter Programmteil zielt darauf, die pädagogischen Fachkräfte der Familienbildung und Jugendhilfe zu professionalisieren und Multiplikatoren für das Familienbildungsprogramm auszubilden. Über die Frauen- und Kinderärzte, die Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, die Kirchengemeinden und andere Institutionen wird mittels Informationsschriften in den Projektregionen versucht, möglichst viele Eltern zu erreichen. Das Ganze wird durch eine entsprechende Präsentation in den Medien flankiert.

Auch in den Landesverbänden evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder und ihrer Bundesvereinigung hat das Bildungsthema in den vergangenen beiden Jahren ein zentrale Rolle gespielt. Verschiedene Projekte sind daraus erwachsen. So hat z.B. *der Bremer Landesverband* im März 2001 einen *Kongress zum Thema »Bildungsprozesse in Kindertagesstätten und Horten«*[25] und im Juni 2001 ein *Bildungsforum mit dem Titel »Ist unser Bildungskonzept noch zeitgemäß«* durchgeführt. Der Landesverband beteiligte sich an dem Projekt »Konzeptionelle Neubestimmung von Bildungsqualität...« des IFP München.[26]

Der *Rheinische Verband evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder* ist zusammen mit der Evangelischen Kirche im Rheinland und ihrem Diakonischen Werk dabei, ein auf die Bildungsthematik fokussiertes Projekt unter dem Titel *»Die evangelische Kindertageseinrichtung als Kommunikations- und Bildungszentrum für Kinder und ihre Familien«* voran zu treiben.[27] Auch hier bildet der gesellschaftliche Wandel, der auf Kirchen und Diakonie durchschlägt, Hintergrund des Projektes: Individualisierung, Entsolidarisierung in den familialen und nachbarschaftlichen Gefügen, Flexibilisierung der Arbeitswelt, Mehrfachbelastungen für Eltern, Isolation von Einzelnen und Familien, Verinselung der Lebenswelten, Segmentierung der Sozialräume, zunehmende Gewaltbereitschaft bei Kindern und Jugendlichen, Kommunikations- und Bildungsdefizite, auch der schleichende Verlust christlicher Tradition und Kultur. Das alles lässt der Tageseinrichtung für Kinder und den Kirchengemeinden neue Aufgaben zuwachsen. Ziel des rheinischen Projektes ist es, die evangelische Kindertageseinrichtungsarbeit im Bereich des Diakonischen Werkes an der Saar und des Diakonischen Werkes Rheinland (Gebiet Nordrhein) auf der Basis der Situationsansatzes konzeptionell so weiterzuentwickeln, dass Kindertageseinrichtungen zu Kommunikations-, Bildungs- und Sozialzentren für Kinder und Familien werden. Exemplarische Modelleinrichtungen sollen lebensweltorientiert ausgerichtet in das Netzwerk der Kirchengemeinde und des Gemeinwesens sozialräumlich eingebunden werden, um bedarfsorientierte Angebote unter Beteiligung der Eltern machen zu können. Insbesondere sollen dabei die sozialpädagogisch-diakonischen Funktionen der Betreuung, Partizipation und Sozialerziehung verbunden werden mit den elementar- und religionspädagogischen Funktionen der Bildung, Wertevermittlung und Glaubenserziehung. Im einzelnen verfolgt das Projekt folgende Zielsetzungen:

1. Entdeckung und Entwicklung neuer Bildungs- und Erziehungsaufgaben für Kinder, Eltern und Familien im Kontext der sich wandelnden Gesellschaft, der Einigung Europas und der Globalisierung;
2. Bedarfsorientierter Ausbau der Betreuungsarbeit mit Kindern zur Familienarbeit unter Beteiligung der Eltern, und darüber hinaus auch mit entfernteren Angehörigen und Freunden, zugunsten von inter- und intrafamilialer Kommunikation, von generationenübergreifender Gemeinschaft und familienübergreifender Solidarität.

In diese Zielsetzungen sind weitere Ziele integriert:

1. Öffnung der Kirchengemeinde für Kinder und Familien; Entwicklung einer Gesamtkonzeption gemeindlicher Aufgaben gemeinsam mit der Kindertageseinrichtung;
2. Entwicklung des evangelisch-christlichen Profils der Kindertageseinrichtung im Dialog der beteiligten Kinder, Familien, pädagogischen Fachkräfte und Träger untereinander und mit externen Stellen; Entwicklung der Sozialfunktion (»diakonia«), der Gemeinschaftsfunktion (»koinonia«), der Zeugnisfunktion (»martyria«) und der Gottesdienstfunktion (»leiturgia«) von Kirche je spezifisch für die Kindertageseinrichtung;
3. Sozialraumorientierter Ausbau der Kindertageseinrichtung zum Knotenpunkt der Vernetzung im Gemeinwesen mit anderen sozialen, pädagogischen, psychotherapeutischen und medizinischen Diensten sowie mit anderen kulturellen und politischen Institutionen und Initiativen.

Sechs Modellkindertageseinrichtungen sollen exemplarisch die Präzisierung und Umsetzung der Ziele verfolgen. Nach der abschließenden Projektevaluation sollen die Ergebnisse und Erfahrungen in eine Grundkonzeption überführt und in ein Konzept von Qualitätsentwicklung für alle Kindertageseinrichtungen des Diakonischen Werkes Rheinland und des Diakonischen Werkes an der Saar umgesetzt werden. Der idealtypische Ablauf des Projektes unterteilt sich in sechs Phasen von 2002 bis 2006.

6. Religiöse Bildung als kulturelle Schlüsselkompetenz in der Wissensgesellschaft

Nun stellt sich die Frage nach der Besonderheit und Bedeutung von religiösen Bildungsprozessen im Kontext der Bildungsdiskussion. Oder aus anderer Perspektive betrachtet: Was ist der spezifisch religiöse Bildungsauftrag evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder und wie ergänzt er den allgemeinen Bildungsauftrag?

Religion muss zunächst als ein integraler Bestandteil jeglicher Kindertagesstättenarbeit verstanden werden. Im Sinne von Hanns-Stephan Haas und Renke Brahms darf Religion nicht zum Zusätzlichen werden, das man zum allgemeinen Erziehungs- und Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtung hinzu addieren oder eben auch weglassen kann.[28] Vielmehr ist Religion als Dimension von Elementarpädagogik und -bildung zu verstehen, die alle Themen, Abläufe und Bereiche der Kindertageseinrichtungen durchzieht, etwa bei der Vertrauens- und Identitätsbildung (Ausbildung metakognitiver Kompetenzen und Haltungen), bei der Bewältigung von Leid, Gewalt, Ungerechtigkeit, Schuld, Schmerz und Trauer (Religiosität als positiver Faktor der Resilienz von Kindern), bei der Gestaltung von Lebensübergängen (Religion als positiver Faktor bei Transitionen), bei der Ausbildung von Wertorientierungen und Moralentwicklung (Religion als Fundament von Ethik) und bei der kognitiven Traditionsvermittlung (Kenntnis der abendländisch-christlichen Kultur und Geschichte, Kenntnisse über die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Kulturen und Religionen). Religiöse Bildung, so Haas, versteht die Kinder als Philosophen und unvoreingenommene Gottsucher. Auch in diesem Bereich greifen kindliche Selbstbildungsprozesse im Sinne einer religionspädagogischen Autopoiesis und pädapogische Dialogprozesse mit Erwachsenen ineinander. Im Sinne des fünffachen Bildungsbegriffs von Nipkow reicht reli-

giöse Bildung hinein in die Gemeinschaftsbildung, weckt ein utopisches und transzendentes Potential, hat eine reflexiv selbstbildende Dimension, dient dem Erhalt der Traditionskontinuität und fördert die sprachlich vermittelte Kommunikationsgemeinschaft. Ohne die christlichen Sprachformen und Metaerzählungen, ohne biblische Geschichten und Symbolfiguren kann man weder in die abendländische Kultur eingeführt werden noch die Symbolsprache in Kunst und Literatur verstehen. Biblische Gestalten, Geschichten und Begriffe, christliche Feste und Rituale sind wesentliche Bildungselemente für Kindergartenkinder, denn sie helfen ihnen, die Welt zu verstehen, ihr eigenes Leben zu deuten, Wertorientierungen und Haltungen auszubilden und darauf aufbauendes Wissen leichter zugänglich zu haben. Auch die Traditionen der anderen Weltreligionen sind als wesentliche Bildungselemente von Kindertageseinrichtungen in einer zunehmend multikulturell und -religiös werdenden Gesellschaft und zusammenwachsenden Welt zu verstehen. Christlich-religiöse Bildung hat mit den neuerdings als zukunftsträchtig diskutierten Bildungselementen wie Resilienzfähigkeit, Transitionskompetenz und metakognitiver Kompetenzentwicklung grundlegend zu tun.

Von praktischer Bedeutung für das Gespräch etwa mit Erzieherinnen, Trägervertreterinnen und Presbyterium/Kirchenvorstand über die religiöse Bildungsverantwortung der Kindertageseinrichtung sind folgende Fragen von Renke Brahms.[29]

1. Vertrauen und Sinnstiftung:

- Wie tragen Sie dazu bei, dass Kinder angesichts der Vielfalt und wechselnden Herausforderungen Vertrauen in das Leben gewinnen und behalten können?
- Wie nehmen Sie Kinder als Philosophen und Gottsucher wahr und wie gehen Sie damit um?

2. Brüche, Krisen, Übergänge:

- Inwiefern sehen Sie den christlichen Glauben als Unterstützung einer resilienten Haltung und Einstellung der Kinder?
- Wie gehen Sie mit biblischen Geschichten unter diesem Gesichtspunkt um?
- Entdecken Sie andere Unterstützungen durch religiöse Erziehung und Bildung für Resilienz? Wie gestalten Sie Übergänge im Kindergarten?
- Wie gehen Sie in den Einrichtungen mit der Frage nach Sterben und Tod um?

3. Interreligiöse Begegnung:

- Welches Modell von interreligiöser Begegnung möchten Sie vertreten?
- Wie findet interreligiöse Begegnung in Ihrer Einrichtung statt?
- Werteorientierung:
- Welche Werte möchten Sie Kindern vermitteln?
- Wie wird Werteorientierung in Ihrer Einrichtung vermittelt?

Die religiöse Bildung und Erziehung kann eine Kindertageseinrichtung sinnvoll nur im Netzwerk mit der Kirchengemeinde und anderen kirchlichen Diensten, wie etwa dem Kindergottesdienst, den religionspädagogischen Aus-, Fort- und Weiterbildungsangeboten für Erzieherinnen u.a., entfalten und auf Dauer gewährleisten.

7. Ausblick: Die Bildungsverantwortung der Kirchen im elementarpädagogischen Bereich

Die Kindertageseinrichtungen sind Basisinstitutionen der Bildung in unserer Gesellschaft. Indem die evangelische Kirche und ihre Diakonie mit der Trägerschaft von Tageseinrichtungen und Aus- und Fortbildungsinstitutionen Verantwortung in diesem Bereich übernimmt, muss sie an der Weiterentwicklung dieses Feldes mit Blick auf die Zukunft der Wissensgesellschaft in besonderer Weise interessiert sein. Die beiden großen Kirchen in Deutschland mit ihren Unterorganisationen sind Träger von über 50% aller Kindertageseinrichtungen. Hinzu kommen zahlreiche kirchliche Fach- und Fachhochschulen für Sozialpädagogik, Fortbildungsinstitutionen für Erzieherinnen und Angebote an Fachberatung, Religionspädagogik etc. Allein die Zahlen weisen auf das Ausmaß an Verantwortung auch für die Bildung in diesem Bereich. Versteht man die Kindertageseinrichtungen eingebunden in das Bildungskonzept der Kirche auf Gemeindeebene, so ergibt sich für den Zusammenhang Kindertagesstätte-Kirchengemeinde ein grundlegendes Bildungsnetzwerk für Kinder und ihre Familien, das zentrale Bedeutung für die Bildungsverantwortung im Gemeinwesen übernimmt.

Der Bildungsverantwortung in Kindertageseinrichtungen und Schulen wird nicht weiter auf einer Arbeitsteilung in dem von *Donata Elschenbroich* folgendermaßen karikierten Sinn basieren können: »Ein entspanntes und kommunikatives Milieu sollte ein Kindergarten bieten. Kunst und Wissenschaft blieb späteren Jahren vorbehalten, die Erzieherin war für das Soziale zuständig. Lernen, Bildung, diesen ‚Leistungsdruck' nicht ‚vorzuziehen', war die ihnen nahegelegte Aufgabe. Die Kindheit nicht verschulen!«[30] Vielmehr wird schon im Kindergarten der Grundstein für lebenslanges Lernen und lernmethodische Kompetenzentwicklung gelegt, ohne das die Kindertageseinrichtung zur »Vorschule« mutieren muss. Im Sinne Nipkows wird die Kindertageseinrichtung verantwortlich sein für Bildung als Integration der individuell-persönlichen und der öffentlich-politischen Kultur.

Besonderen Wert wird man schon hier auf den elementaren Spracherwerb und die Motivation für den Fremdsprachenerwerb legen, um im vielsprachigen zusammenwachsenden Europa und angesichts der Globalisierung bestehen zu können. Alle Formen von Gemeinschaftsförderung sollen in der Kindertagesstätte als Gegenbewegung der gesellschaftlichen Entsolidarisierung erfahren werden können. Da menschliche Gemeinschaftsbildung immer mit sprachlicher Deutung und Vermittlung zu tun hat, hat die Kindertageseinrichtung im Sinne Nipkows zu sorgen für eine Bildung als Hilfe zur Gemeinschaftsfähigkeit und zur sprachlich vermittelten Kommunikationsgemeinschaft.

Dabei wird immer auf das einzelne Kind als Individuum und Subjekt des Bildungsprozesses in besonderer Weise zu achten sein. Kindliche Selbstbildung im Sinne des dritten Nipkowschen Bildungsaspekts hat immer zu tun mit Bildung als reflexiver Dimension des Denkens und Handelns. Dass hier das Kind zwar eigenständig, aber nicht allein, d.h. ohne sein familiales Umfeld zu sehen ist, versteht sich von selbst.

Die religiöse Bildung wird in konfessionellen Kindertageseinrichtungen wieder selbstverständlicher verortet werden müssen, als eine Art Bildung von Kopf, Herz und Hand, als Menschenbildung zum Ebenbild Gottes. Durchziehen religiöse Dimensionen alle Bildungselemente der Elementarpädagogik und Kindertagesstättenarbeit, so werden insbesonders der zweite und vierte Bildungsaspekt nach Nipkow hier Relevanz gewinnen. Denn Bildung hat biblisch-theologisch verstanden immer ein utopisches und transzendentes Potential, zugleich dient sie dem Erhalt der Traditionskontinuität zu unseren biblisch-christentumsgeschichtlichen Wurzeln.

Insgesamt werden auch die kirchlichen Träger von Kindertageseinrichtungen mehr investieren müssen in Bildung. Das kann auch dadurch geschehen, dass die unterschiedlichen Bildungsangebote und -institutionen der Kirchen untereinander vernetzt und auch mit dem außerkirchlichen Bildungswesen neue Kooperationen angebahnt werden.

In jedem Fall wird man sich gegen vorschnelle, forschungsfreie, kritik- und konzeptlose Rezepte zur Lösung des Bildungsnotstandes abgrenzen, die Kindertagesstätte nicht in eine kognitions-, leistungs- und verwertungsbezogene Bildungsagentur umformen dürfen. Vielmehr wird die ausgewogene Gewichtung der Trias Betreuung-Bildung-Erziehung sowohl zu mehr sozialer Gerechtigkeit als auch zu besseren Bildungschancen für alle Kinder führen.

Anmerkungen:

Vgl. Günter Erning u.a. (Hg.), Geschichte des Kindergartens, Bd. 1, Freiburg i.Br.: Lambertus, 1987, 30-41.

2 Vgl. etwa die Verbindung von Erziehung und Bildung im programmatischen Titel seines pädagogischen Hauptwerkes: Friedrich Wilhelm August Fröbel, Die Menschenerziehung, die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst, angestrebt in der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt zu Keilhau, 1826.

3 Vgl. Karl Ernst Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 1 Gesellschaftliche Herausforderungen und theoretische Ausgangspunkte, Gütersloh: Gütersloher, 3. Aufl. 1984, 81 -89.

4 Vgl. Karl Ernst Nipkow, Bildung in einer pluralen Welt, 2 Bde., Gütersloh: Kaiser/Gütersloher, 1998; vgl. Karl Ernst Nipkow, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung, Gütersloh: Gütersloher, 1990.

5 Frankfurt a.M./New York: Campus 1975.

6 Vgl. Kristin Gisbert, Lernen, wie man lernt. Organisation von Bildungsprozessen in Gruppen. in: Texte zur aktuellen Bildungsdiskussion in evangelischen Tageseinrichtungen für Kinder, hg.v. Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e.V., Stuttgart: Bundesvereinigung Evang. Tageseinrichtungen für Kinder, 2002, 52-64.

7 Vgl. Forum Bildung (Hg.), Erster Kongress des Forum Bildung am 14. und 15. Juli 2000 in Berlin (Materialien des Forums Bildung 3), Bonn: Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, 2000.

8 Lothar Krappmann, Die Lebenssituation von Kindern, in: Welt des Kindes 3/1999, 29-31.

9 Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.), Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland, Bonn 1998, 188.

10 Stellungnahme der Bundesregierung zum Zehnten Kinder- und Jugendbericht, 73 (S. XXX).

11 Elfter Kinder- und Jugendbericht, 2002, 46.

12 Elfter Kinder- und Jugendbericht, 2002, 46.

13 Elfter Kinder- und Jugendbericht, 2002, 160.

14 Elfter Kinder- und Jugendbericht, 2002, 261.

15 Gerd Schäfer, Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit, Weinheim: Beltz, 1995.

16 Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hg.), Auf dem Weg zu einem Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen, Potsdam 1999.

17 Vgl. Rheinischer Verband evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e.V. (Hg.), Hoffnung leben. Evangelische Anstöße zur Qualitätsentwicklung (TPS Profil), Seelze/Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung, 2002.

18 Vgl. Wassilios Fthenakis, Pamela Oberhuemer (Hg.), Frühpädagogik International. Bildungsqualität im Blickpunkt, Opladen: Leske und Budrich, 2002.

19 Donata Elschenbroich, Das Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können, München 2001. Vgl. auch den Film von Donata Elschenbroich und O. Schweitzer, Das Rad erfinden. Kinder auf dem Weg in die Wissensgesellschaft, Frankfurt 1999.

20 Aufwachsen in schwieriger Zeit - Kinder in Gemeinde und Gesellschaft, Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland, i.A. des Rates der EKD hg. v. Kirchenamt der EKD, Gütersloh 1995, 72f.

21 Vgl. die 20seitige Informationsbroschüre zu dem Projekt hg.v. Staatsinstitut für Frühpädagogik in München <o.J.>.

22 Vgl. Wassilios Fthenakis, Pamela Oberhuemer (Hg.), Frühpädagogik International. Bildungsqualität im Blickpunkt, Opladen: Leske und Budrich, 2002.

23 Vgl. www.kindergartenpaedagogik.de; vgl. auch www.fthenakis.de.

24 Vgl. www.fthenakis.de/pro-familienhandbuch.html

25 Vgl. Landesverband Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder in Bremen, Bildungsprozesse in Kindertagesstätten und Horten, in: Sichtweisen von ErzieherInnen für Erzieherinnen 11/2001.

26 Vgl. Bremische Evangelische Kirche. Landesverband Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder, Jahresbericht 2001, 14f.

27 Vgl. Arnd Götzelmann, Die evangelische Kindertageseinrichtung als Kommunikations- und Bildungszentrum für Kinder und Familien. Ein Überblick und eine Kurzfassung der Projektbeschreibung, in: Kaleidoskop. erfahren - erleben - entwickeln, 75 Jahre Rheinischer Verband Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e.V., hg.v. Rheinischen Verband Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e.V., Düsseldorf <2002>, 151-194.

28 Vgl. Renke Brahms, Der Auftrag Ev. Tageseinrichtungen für Kinder aus theologischer und religionspädagogischer Sicht. Zusammenfassung eines Vortrags von Prof. Dr. Hanns-Stephan Haas auf dem Bildungskongress des Landesverbands am 29. und 30. März 2001, in: Landesverband Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder in Bremen, Bildungsprozesse in Kindertagesstätten und Horten, in: Sichtweisen von ErzieherInnen für Erzieherinnen 11/2001, 5f. Vgl. Renke Brahms, Der evangelische Kindergarten und sein Beitrag zum Bildungsauftrag, in: Texte zur aktuellen Bildungsdiskussion in evangelischen Tageseinrichtungen für Kinder, hg.v. Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e.V., Stuttgart: Bundesvereinigung Evang. Tageseinrichtungen für Kinder, 2002, 66-79.

29 Renke Brahms, Der evangelische Kindergarten und sein Beitrag zum Bildungsauftrag, in: Texte zur aktuellen Bildungsdiskussion in evangelischen Tageseinrichtungen für Kinder, hg.v. Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e.V., Stuttgart: Bundesvereinigung Evang. Tageseinrichtungen für Kinder, 2002, 66-79: 79.

30 Donata Elschenbroich, zit.n. Kristin Gisbert, Lernen, wie man lernt. Organisation von Bildungsprozessen in Gruppen. in: Texte zur aktuellen Bildungsdiskussion in evangelischen Tageseinrichtungen für Kinder, hg.v. Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e.V., Stuttgart: Bundesvereinigung Evang. Tageseinrichtungen für Kinder, 2002, 52-64:55.