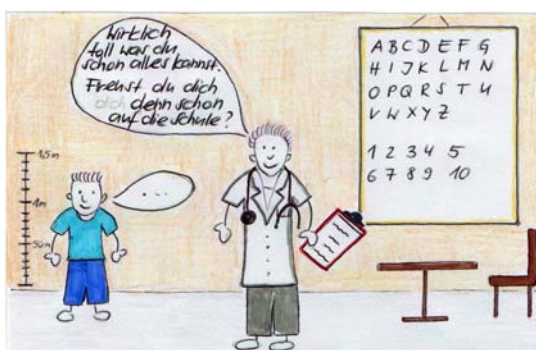


Umsetzung des Sächsischen Bildungsplans, des Schulvorbereitungsjahres und der Verzahnung mit der Schuleingangsphase



Kurzfassung des Abschlussberichts der Wissenschaftlichen Evaluation

Umsetzung des Sächsischen Bildungsplans, des Schulvorbereitungsjahres und der Verzahnung mit der Schuleingangsphase

Kurzfassung des Abschlussberichts zum Projekt:

**Evaluierung der Umsetzung des Sächsischen Bildungsplans
sowie des Schulvorbereitungsjahres und der Verzahnung mit der
Schuleingangsphase**

Auftraggeber: Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport

Projektlaufzeit: November 2009 bis November 2010

Bremen, März 2011

Wissenschaftliche Leitung:

Prof. Dr. habil. Ursula Carle
Dr. Julia Košinár, Projektkoordinatorin
Sabine Leineweber, Wiss. Mitarbeiterin

ProjektmitarbeiterInnen (Zuständigkeiten):

Dipl. Berufspäd. Dana Schmidt (Verbunderhebungen)
Dipl. Soz. Rüdiger Laskowski (Fragebogenstudie)
Stud. M.A. Ann-Christin Heidepriem (Kinderstudie)

Unterstützung des Teams:

Dr. Barbara Berthold
Dr. Heinz Metzen
Dipl.-Soz.päd. Gisela Köppel
Dipl.-Soz.päd., Dipl.-Beh.päd. Constanze Koslowski
M.Ed., Elementarpädagogin B.A. Sandra Schiffler
Dipl.-Päd. Diana Wenzel
Stud. M.A. Manuela Athenstaedt
Stud. M.A. Yvonne Bunk, Stud. M.A. Caroline Eisold
Stud. M.A. Stefanie Nitzsche
Stud. M.A. Jennifer Jobst

Layout / Redaktion:

M.Ed., Elementarpädagoge B.A. Jörn Huxhold

Universität Bremen, Fachbereich 12
Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik
Postfach 330440
Bibliothekstraße
28334 Bremen
www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de
www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de

Kurzfassung

Die Kurzfassung gibt einen konzisen Einblick in die Untersuchung, die Ergebnisse und die Empfehlungen des Abschlussberichts der Wissenschaftlichen Evaluation. Für eine Vertiefung muss der ausführliche Abschlussbericht hinzugezogen werden.

Inhaltsübersicht

1	Untersuchungsauftrag	7
2	Vorgehensweise	7
3	Ergebniszusammenfassung und abgeleitete Handlungsempfehlungen	8
3.1	Bereich I: „Sächsischer Bildungsplan“	8
3.1.1	Beschreibung des Evaluationsgegenstandes „Sächsischer Bildungsplan“	8
3.1.2	Notwendige Weiterentwicklungen des Sächsischen Bildungsplans.....	9
3.1.3	Qualifizierung für die Arbeit mit dem Bildungsplan – Stand und notwendige Weiterentwicklung.....	12
3.1.4	Notwendige Weiterentwicklungen der Qualifizierungsangebote für die Arbeit mit dem Sächsischen Bildungsplan.....	13
3.1.5	Umsetzungsbedingung Betreuungsschlüssel und Planungszeit.....	15
3.2	Bereich II: Verzahnung von Schulvorbereitungsjahr und Schuleingangsphase	16
3.2.1	Analyse und Umsetzbarkeit der gesetzlichen Regelungen zum SVJ, zur SEPh und zu ihrer Verzahnung	16
3.2.2	Umsetzbarkeit der Kooperationsregelungen	17
3.2.3	Zum Stand der Umsetzung der Kooperationen	18
3.2.4	Nutzung abgestimmter Formen der prozessbezogenen Beobachtung, Analyse und Förderung in der Schuleingangsphase.....	19
3.3	Ausblick	21
4	Verwendete Literatur	23
4.1	Literatur	23
4.2	Gesetze und Verordnungen	23

1 Untersuchungsauftrag

Auftraggeber der Studie war das Sächsische Staatsministeriums für Kultus und Sport. Der Auftrag an die Universität Bremen erging nach einer beschränkten Ausschreibung. Die Projektlaufzeit wurde von November 2009 bis November 2010 festgesetzt. Gegenstand der Untersuchung war die Evaluierung des Sächsischen Bildungsplans sowie des Schulvorbereitungsjahres in der Verzahnung mit der Schuleingangsphase nach Aspekten, die in der Ausschreibung festgelegt waren. Nicht zu untersuchen war der Hort sowie der Unterricht im ersten und zweiten Schuljahr.

2 Vorgehensweise

Die Untersuchung folgte einem expertenorientierten Evaluationsansatz (Stockmann 2007, 40ff) mit einer methodischen Kombination aus:

- handlungsnaher qualitativer Praxisforschung in 10 Verbünden aus Grundschulen und im Einzugsgebiet liegenden Kindertageseinrichtungen (schriftliche Erhebung von Basisdaten, leitfadengestützte Experteninterviews, Gruppendiskussionen mit Workshopcharakter, Begehungen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, Dokumentenanalysen),
- schriftlicher Befragung von 265 ErzieherInnen und 226 Eltern zur Umsetzung des Sächsischen Bildungsplans (Kindertagespflege und Kindertageseinrichtungen ohne Hort) sowie zur Organisation und Gestaltung des Schulvorbereitungsjahres in der Verzahnung mit der Schuleingangsphase,
- sowie Experteninterviews mit Trägern und den Zuständigen in den Regionalstellen der Sächsischen Bildungsagentur sowie
- einer gemeinsamen Gruppendiskussion mit Fachberaterinnen für den Kindergarten und Fachberaterinnen für die Schuleingangsphase.

Befragt wurden im Kontext der Verbunderhebungen alle beteiligten Expertengruppen: einige Kinder, Elternvertreter/innen, Erzieher/innen, Lehrer/innen, Leitungen der Kindertageseinrichtungen und der Grundschulen, Zuständige von Trägern der Kindertageseinrichtungen.

Zu klären war die Frage, was die Praxis (Kita/ Schule) mit den Vorgaben anfängt, wie sie diese aufgenommen und umgesetzt hat. Nicht die Bewertung des Bildungsplans (etwa im Vergleich mit anderen Plänen) oder der Schuleingangsphase (etwa im Vergleich mit anderen Schuleingangsphasenmodellen) stand im Vordergrund, sondern die Beschreibung des Status quo der Umsetzung in Bezug zum Ziel der Einführung und zu den Bedingungen vor Ort. Aus den Ergebnissen sollten Handlungsempfehlungen abgeleitet werden.

Die Evaluierung konnte sich nicht auf eine Ausgangserhebung berufen. Sie berücksichtigte vielmehr die Konzepte zur Schuleingangsphase, zum Schulvorbereitungsjahr, den Bildungsplan und seine Einführungskonzeption sowie den Stand der wissenschaftlichen Diskussion zu den relevanten Aspekten der Frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung, der Übergangsforschung am Schulanfang und zur Vernetzung von Bildungslandschaften als Bezugspunkte für Einschätzungen.

3 Ergebniszusammenfassung und abgeleitete Handlungsempfehlungen

Im Folgenden werden die Befunde unserer Evaluation als Ergebnis einer mehrperspektivischen Sicht auf die Umsetzung des Bildungsplans, des Schulvorbereitungsjahres sowie der Verzahnung von Schulvorbereitungsjahr mit der Schuleingangsphase zum besseren Verständnis der abgeleiteten Handlungsempfehlungen zusammenfassend dargestellt. Das Kapitel gliedert sich in die beiden vorgegebenen Untersuchungsbereiche I und II.

3.1 Bereich I: „Sächsischer Bildungsplan“

Die Ergebnisse der Untersuchung zum Sächsischen Bildungsplan lassen sich wie folgt zusammenfassen: Der Bildungsplan ist durch die flächendeckenden Fortbildungsangebote gut bekannt. Er wird überwiegend positiv bewertet. Insbesondere das vermittelte Bild vom Kind wurde von den Einrichtungen und den ErzieherInnen sehr positiv aufgegriffen. Das überstrahlt in gewissem Sinne die Rezeption und Umsetzung von Details des Plans. Weist doch die Umsetzungsqualität erhebliche Variationen auf. Sie reicht von kleinschrittiger Arbeit mit vorgefertigtem Material bis hin zu offener Arbeit mit Projekten oder in Ateliers.

Der Bildungsplan selbst bietet in den einzelnen Bildungsbereichen lediglich einen knappen Einblick in den zugrunde gelegten fachlichen Hintergrund. Das betrifft sowohl die Sache als auch die bereichsspezifische Entwicklung des Kindes. Aus dem in den Kindertageseinrichtungen verwendeten, vorgefertigten Material erschließt sich den ErzieherInnen dieser fachliche Hintergrund ebenfalls nicht. Die meisten Materialien suggerieren, dass sie fachlich korrekt seien. Bei den offenen Arbeitsweisen fällt es den ErzieherInnen zusätzlich schwer, den fachlichen Gehalt im selbstgesteuerten Spiel der Kinder zu erkennen. ErzieherInnen, die so arbeiten, vertrauen stärker auf ihre erfahrungsbasierte Intuition und versuchen durch Beobachtung der Kinder und Analyse ihrer Lernprozesse die Begleitung der Kinder zu fundieren.

Daraus folgt, dass die Umsetzung in ihrer Konkretisierung und in ihrer Qualität noch sehr stark vom individuellen Engagement, von der grundlegenden Vorstellung darüber, wie Kinder lernen und von der Vorbildung einzelner Akteure abhängt, also noch nicht institutionell abgesichert ist. Andererseits weist dieser Befund auf zwei zu verbindende Lösungsmöglichkeiten: Die weitere Entwicklung des grundlegenden Wissens und die gleichzeitige Qualifizierung der pädagogisch-diagnostischen Kompetenzen des Beobachtens, des Analysierens und der Lernbegleitung. Weil diese Kompetenzentwicklung bei den ErzieherInnen unterschiedlich weit gediehen ist, müssen künftige Angebote differenziert auf diese Unterschiede eingehen.

Das Kapitel 3.1 untersucht, welche begründeten Veränderungen hinsichtlich der Einführung und Umsetzung des Bildungsplans nötig sind. Beleuchtet wird der Bildungsplan selbst und zwar hinsichtlich seiner Potenziale (3.1.1) und hinsichtlich der notwendigen Weiterentwicklungen (3.1.2). Danach kommen die Umsetzungsbedingungen des Bildungsplans in den Blick. Zunächst geht es um die Qualifizierung (3.1.3) und die dabei auftretenden Veränderungsnotwendigkeiten für die Qualifizierungsangebote (3.1.4). Abschließend wird die Frage bearbeitet, in wieweit der Betreuungsschlüssel für die zusätzlichen Aufgaben ausreichend ist (3.1.5). Drei der skizzierten Unterkapitel schließen jeweils mit konkreten Empfehlungen ab.

3.1.1 Beschreibung des Evaluationsgegenstandes „Sächsischer Bildungsplan“

Der Sächsische Bildungsplan wurde als Grundlage für die pädagogische Arbeit im Elementarbereich festgeschrieben. So heißt es im § 2, Absatz 1 des Sächsischen Gesetzes über Kindertageseinrichtungen: „Der Sächsische Bildungsplan ist die Grundlage für die Gestaltung der

pädagogischen Arbeit in den Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege“ (SächsKitaG 2005, § 2, Absatz 2). Er dient pädagogischen Fachkräften in Krippen, Kindergärten und Horten, sowie der Kindertagespflege als Grundlage für ihre pädagogische Arbeit. Er trat am 1. Dezember 2005 per Gesetz in Kraft. Die erste Version wurde 2006 im Verlag Das Netz veröffentlicht. Er bezieht in der zweiten überarbeiteten Auflage Kindertagespflege, Krippe und Hort mit ein (SMK 2007) und versteht sich somit als ein Bildungsplan für Kinder von null bis etwa zehn Jahren, allerdings wird ein expliziter Bezug zum Grundschullehrplan ausgespart. Die Umsetzung im Hort war nicht Gegenstand unserer Untersuchung. Der Bildungsplan weist folgende Bildungsbereiche explizit aus:

- Somatische Bildung
- Soziale Bildung
- Kommunikative Bildung
- Ästhetische Bildung
- Naturwissenschaftliche Bildung
- Mathematische Bildung
- Zusatzaspekt: Religiöse Grunderfahrung und Werteentwicklung

Die Bildungsbereiche sind übersichtlich in verschiedene Unterthemen gegliedert. Sie bilden dabei die im „gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (JMK / KMK 2004) zur Beachtung und Förderung vorgeschlagenen Bildungsbereiche ab (vgl. ebd. 4f).

Auf eine sehr differenzierte Art und Weise werden verschiedene Facetten eines jeden Themenkomplexes skizziert wie etwa unter der kommunikativen Bildung die Untertitel Nonverbale Kommunikation, Sprache und Schrift sowie Medien belegen. Diese nehmen exemplarisch Bezug auf verschiedene bereichsspezifische Entwicklungsstufen von Kindern, indem sie beispielsweise die nonverbale Kommunikation zwischen Säugling und Mutter in den ersten Lebensmonaten (vgl. SMS 2007, 80), die Sprache als notwendigen Begleiter in Spielsituationen von Kleinkindern untereinander (vgl. ebd., 82) und den Zugang zu Schrift und Medien in vertrauten Vorlesesituationen oder durch den Besuch einer Bibliothek (vgl. ebd., 84 f) ansprechen. Gleichwohl fordert der Sächsische Bildungsplan in jedem Bereich zu einem aktiven und reflektierten Austausch über die angesprochenen Aspekte mit allen Beteiligten (KollegInnen, Kinder, Eltern) auf und lässt dadurch viel Spielraum für eigene Interpretationen der thematischen Umsetzung der Bildungsbereiche.

Der Bildungsplan enthält grundlegende Aussagen über das dahinter liegende sogenannte „Bild vom Kind“, also die Vorstellungen darüber, wie Kinder sich entwickeln, wie sie lernen und welche Lebensbedingungen sie dafür benötigen. Frühkindliche Bildung, Erziehung und Betreuung wird im Sächsischen Bildungsplan als Einheit betrachtet. Insofern ist auch das Bildungsverständnis, welches dem Plan zugrunde liegt, eines, das sowohl das Kind als Akteur seines Bildungsprozesses im Blick hat, als auch den Erwachsenen eine aktive Rolle in der Erziehung und Bildung des Kindes zuweist. Eine persönliche und liebevolle Betreuung soll dem Kind die Sicherheit geben, die es für eine bestmögliche Entwicklung benötigt.

Der Sächsische Bildungsplan ist damit als Leitfaden für die Arbeit in den Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege eine pädagogisch grundsätzlich geeignete Basis.

3.1.2 Notwendige Weiterentwicklungen des Sächsischen Bildungsplans

Die Unterteilung des Bildungsplans (BPL) in sechs Bildungsbereiche (somatische, soziale, kommunikative, ästhetische, naturwissenschaftliche und mathematische Bildung) darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass das Bildungsangebot als Einheit zu sehen ist. Es geht also nicht darum, hier schulfachliches Lernen anzubieten. Vielmehr wird immer wieder explizit verdeut-

licht, dass Bildungsbereiche Teil einer zusammenhängenden Persönlichkeitsbildung darstellen sollen, die sich auch nicht in diesen Bereichen allein erschöpft. Sie werden aber gleichwohl als grundlegend angenommen. Für die täglichen Angebote bietet der Bildungsplan durch die Bildungsbereiche ein Gerüst. Vermutlich wegen ihres konkreten Bezugs zur täglichen Arbeit erhalten sie alle eine positive Bewertung (mit Ausnahme des Zusatzaspekts „Religiöse Grunderfahrung und Werteentwicklung“). Gerade wegen dieser zentralen Stellung der Bildungsbereiche im Sächsischen Bildungsplan und ihrer Bedeutung für die Unterstützung der bereichsspezifischen Entwicklung der Kinder, müssen sie fachlich (und fachbegrifflich) korrekt und mit dem Grundschullehrplan anschlussfähig sein. Wenngleich diese Anschlussfähigkeit noch nicht explizit ausgearbeitet vorliegt, gelingt es den Fachberaterinnen Schuleingangsphase und den Fachberaterinnen aus dem Bereich der Kindertageseinrichtungen diese Anschlussfähigkeit zu erkennen und zu formulieren, wie unsere Untersuchung zeigte.

Fachlich betrachtet, sind die Bildungsbereiche im Sächsischen Bildungsplan nach einer vorläufigen Sichtung unsererseits noch nicht ganz ausgereift, sondern bedürfen einer Überarbeitung. Eine fachwissenschaftliche oder fachdidaktische Analyse der einzelnen Bildungsbereiche war nicht Gegenstand unseres Untersuchungsauftrags. Deshalb beschränken wir uns auf die globale Empfehlung, dass jeder einzelne Bereich im Zuge der nächsten Revision des Bildungsplans noch einmal aus fachlicher und aus didaktischer Perspektive durchleuchtet und gegebenenfalls überarbeitet wird.

Die alltagsbezogene Formulierung der einzelnen Bereiche und ihrer Unterthemen ist ein guter Ankerpunkt für die Nutzer. Sie erleichtert es, sich an den alltäglichen Erfahrungen der Kinder zu orientieren. Im Sächsischen Bildungsplan wird – was positiv einzuschätzen ist – das kindliche Spiel als zentral herausgestellt. U. a. wird auch auf Projektarbeit als Methode der Wissensaneignung explizit verwiesen. Gerade das Spiel der Kinder wie auch die Projektarbeit setzen mit Blick auf die Förderung der Kinder in ihrer bereichsspezifischen Entwicklung ein hohes Niveau an Fachwissen voraus, da sonst das Spiel des Kindes hinsichtlich seines Bildungsgehaltes fehleingeschätzt wird. Sollen die ErzieherInnen doch, wie der Bildungsplan vorschlägt, durch lediglich (minimale) Anstöße dem Spiel bildungsförderliche Impulse geben und die Kinder zum Reflektieren anregen.

Wir konnten anhand unserer vertiefenden Erhebung im Bereich der mathematischen Bildung feststellen, dass sich Unschärfen des Bildungsplans in Kombination mit geringem fachbezogenem Hintergrundwissen sowohl hinsichtlich der Materialauswahl, als auch der intendierten Lernbegleitung insofern hinderlich auswirken, als dass sie ihre orientierende Funktion nicht erfüllen. Beobachtet wurde, dass es für die meisten Bildungsbereiche eine Fülle von Material für die Kinder gibt, die Erzieherinnen und Erzieher jedoch den Bildungsgehalt der Lernspiele und Bildungsmittel noch nicht in geeigneter Weise reflektieren konnten. Wohl gelang in der Diskussion um die mathematischen Lernprozesse der Kinder intuitiv oftmals eine geeignete Einschätzung, wie der nächste Schritt der Entwicklung unterstützt werden könnte. Reflektiert und begründet gelang es ErzieherInnen mit Montessori-Ausbildung anhand des Montessori-Materials. Grundsätzlich sollten aber alle Erzieherinnen und Erzieher für mathematische Bildungsprozesse relevante Kognitionen erkennen. Im Schulvorbereitungsjahr müssten sie vorwegnehmen, wie die bereichsspezifische Entwicklung des Kindes in Richtung stärkere Fachlichkeit weitergehen kann, um geeignete Impulse geben zu können. Sie sollten also erkennen, welches Potenzial im Spiel des Kindes liegt, z. B. welches mathematische Gesetz es im Spiel handelnd entdeckt oder welche Anknüpfungspunkte sich bereits mit Blick auf schulische Lerninhalte anbieten. Ist dies nicht der Fall, kann es zu einer individuell unzureichenden Lernbegleitung kommen. Man kann davon ausgehen, dass Kinder in der Schuleingangsphase Entwicklungsunterschiede von mehreren Jahren aufweisen. Kinder im Kindergarten können also durchaus einen vergleichbaren Entwicklungsstand haben, wie andere Kinder im ersten Schuljahr. Daher ist in beiden Institutionen ein hohes fachliches Niveau der Pädagoginnen und Pädagogen erforderlich.

Schließlich enthält der Sächsische Bildungsplan Überlegungen, wie Lernumgebungen in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege gestaltet werden sollten. Der Begriff der Lernumgebung ist weit gefasst. Es geht nicht nur um die Räume und die Materialien, sondern auch um Zeiten und Regeln, vor allem aber um die Qualität der pädagogischen Arbeit. Lernumgebungen sollen „dem kindlichen Drang nach Weltaneignung in seiner Komplexität und den aktuellen Themen der Kinder entsprechen“ (SMS 2007, S. 21).

Im BPL werden Hinweise gegeben, wie Bildungsprozesse initiiert und beobachtet, wie Kinder in ihrer Entwicklung begleitet werden können und welche Möglichkeiten der Dokumentation es für diese Prozesse gibt. Dabei wird die Beobachtung der Kinder als Teil der neuen Berufsrolle ausgewiesen. Sehr positiv einzuschätzen ist auch der Hinweis, dass Kinder an den Dokumentationsprozessen beteiligt werden sollen. Sich selbst zunehmend besser einschätzen zu lernen, ist für selbstgesteuertes Lernen und entwicklungspsychologisch gerade am Schulanfang von hoher Bedeutung. Wir konnten sehen, dass bereits mit Portfolios oder Lerngeschichten teilweise unter Beteiligung der Kinder gearbeitet wird. Es bleibt aber den Einzelnen bzw. der Einrichtung oder dem Träger anheim gestellt, wie die Beobachtungs- und Analyseaufträge des Bildungsplans umgesetzt werden. Diese Aufträge bedürfen der Präzisierung und einer unterstützenden Formulierung von Modellvorstellungen über die bereichsspezifischen Entwicklungen der Kinder. Der Sächsische Bildungsplan weist die Aufgabe der Konkretisierung und Unterstützung der Fachberatung zu, die jedoch eher auf Einrichtungsebene als auf Gruppenebene aktiv wird, Erzieherinnen und Erzieher also kaum direkt erreicht.

Überarbeitungsbedarf besteht hinsichtlich der Reflexions- und Erhebungsfragen am Ende der Unterkapitel des Bildungsplans. Sie sind nur bedingt für die Intentionen der Kapitel zielführend und werden offenbar kaum genutzt. So wurden sie in unseren Erhebungen durch die Befragten nicht erwähnt und wir fanden sie auch nicht in uns vorgelegten Arbeitsunterlagen wieder.

Der Bildungsplan weist deutlich und nicht nur im Kapitel „Leitbegriff Beteiligung“ auf die notwendige Kooperation mit den Eltern hin, auch wenn einige der Reflexions- und Erhebungsfragen am Ende der Unterkapitel keine echte Beteiligungsabsicht erkennen lassen. Dies wirkte sich nicht auf die Urteile der Eltern aus, da die befragten Eltern zu einem hohen Anteil weder den Bildungsplan noch seine Umsetzung angemessen einzuschätzen vermochten (vgl. Abbildung 3.3.5 im Anhang).

Zusammengefasste Empfehlungen zur Überarbeitung des Bildungsplans:

1. Die pädagogischen Basisvorstellungen des Sächsischen Bildungsplans haben sich bewährt und sollten erhalten bleiben, insbesondere die deutliche Orientierung an den Ressourcen jedes Kindes und der zugrunde liegende Bildungsbegriff.
2. Als gemeinsame Grundlage für eine Abstimmung der Bildungspläne zwischen Elementar- und Primarbereich sollten die bereichsspezifischen Entwicklungsprozesse der Kinder noch breiter und deutlicher bis zum Ende der Grundschulzeit herausgearbeitet werden. Hilfreich wäre dafür eine Anleitung wie diese Entwicklung unter Beteiligung der Kinder dokumentiert werden könnte.
3. Die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Formulierungen innerhalb der Ausführungen zu den Bildungsbereichen sollten auf fachliche Korrektheit und Anschlussfähigkeit zum Grundschullehrplan hin überprüft werden.
4. Der pädagogische und methodische Bezug zum spezifischen Bildungsauftrag von Kindertagespflege/Krippe, Kindergarten und Grundschule (einschließlich Ganztagschule und Hort) sollte sichtbar bleiben.
5. Die Eltern betreffende Aussagen sollten durchweg auf eine Beteiligung und auf echte Kooperation hin korrigiert werden.

3.1.3 Qualifizierung für die Arbeit mit dem Bildungsplan – Stand und notwendige Weiterentwicklung

Bildungspläne, die wie der Sächsische Bildungsplan zwar Anregungen geben, aber an Umsetzungsvorgaben sparen, erfordern ein hohes Ausbildungsniveau derjenigen, die die Pläne umsetzen sollen, sowie ausreichend Zeit für Vorbereitung und für die Begleitung der Kinder in ihren Lernprozessen. Umgekehrt würde es auch nicht ausreichen, wenn der Bildungsplan selbst zwar eine Präzisierung erhielte, die entsprechenden Kompetenzen der ErzieherInnen aber nicht angehoben würden.

Unterstützt wurde die Einführung deshalb durch ein umfassendes Fort- und Weiterbildungsprogramm, wie es auch die damalige Sächsische Staatsministerin für Soziales in ihrem Vorwort im Bildungsplan beschrieb: „Die Einführung wird begleitet von einer Fortbildungsoffensive in den Landkreisen und Städten in Sachsen, gestützt auf das 'Curriculum zur Umsetzung des Bildungsauftrages in Kindertageseinrichtungen im Freistaat Sachsen'“ (SMS 2007, 4), kurz „Bildungscurriculum“. Diese Weiterbildung entwickelten der Landesarbeitskreis „Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen“ sowie das Sächsische Staatsministerium für Soziales. Das Bildungscurriculum wurde im Jahr 2004 veröffentlicht (vgl. SLFS 2004, 4). Die Inhalte und Erfahrungen, die in dieses Curriculum einfließen, basierten zum einen auf dem Bundesmodellprojekt „Zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen“ welches Sachsen gemeinsam mit den Ländern Brandenburg und Schleswig-Holstein von 1997 bis 2000 durchgeführt hatte und zum anderen auf dem darauf folgenden Landesmodellprojekt „Zur Implementierung der Ergebnisse aus dem Bundesmodellprojekt zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“ (ebd.).

Die Ausführungen zu Stundenzahl, Grundlage der Zertifizierung und Inhalte der sieben Module in der Handreichung zum Curriculum, herausgegeben durch das Sächsische Landesjugendamt, sind dabei nicht als unabänderlich zu verstehen, sondern geben einen Rahmen vor. Das heißt konkret, die Stundenzahl zur Absolvierung der Weiterbildung schwankt in der Praxis von 80 bis 240 Stunden. Auch wird die abschließende Prüfung in der Praxis unterschiedlich gehandhabt. Neben dem in den Ausführungen des Landesjugendamts beschriebenen Kolloquium oder der Dokumentation eines Prozesses in einem konzeptionellen Teilbereich, können die TeilnehmerInnen auch eine Abschlussarbeit zu einem bestimmten Thema ihrer Wahl schreiben. Diese Offenheit ist grundsätzlich sehr zu begrüßen, lässt sie doch vielfältige Differenzierungen z. B. je nach Eingangsvoraussetzungen zu. Dieser Vorteil wirkt sich aber nur dann aus, wenn eine hohe Kursqualität gesichert ist. - Inhaltlich sind die sieben Module folgendermaßen angelegt:

- Modul I: Kindheit und Bildung im gesellschaftlichen Kontext
- Modul II: Bindungen als Grundlage kindlicher Bildungsprozesse
- Modul III: Kindliche Entwicklung aus konstruktivistischer Sicht
- Modul IV: Kindliche Bildungsprozesse beobachten, analysieren, gestalten, reflektieren und dokumentieren
- Modul V: Das Team als Lern-, Entwicklungs-, und Kooperationsgemeinschaft
- Modul VI: Erziehungspartnerschaft
- Modul VII: Kooperation als Herausforderung bei der Gestaltung von Bildungsprozessen

Dieser Weg der Bekanntmachung des Sächsischen Bildungsplans erscheint auf den ersten Blick sehr gut gelungen, da das „Bildungscurriculum“ zu einer fast flächendeckenden Weiterbildungsmaßnahme in Sachsen avancierte. Drei Viertel der von uns Befragten haben teilgenommen. Fast alle Befragten geben weitere Informationsquellen an: 27 % aller befragten ErzieherInnen wurden durch die Kindertageseinrichtungsleitung über die Inhalte des Bildungsplans informiert, 21 % über den Träger der Kindertageseinrichtung und 19 % wurden von externen ReferentInnen (außerhalb des „Bildungscurriculums“) unterrichtet. Immerhin 10 % aller befragten ErzieherInnen haben sich in einer der 11 Konsultationseinrichtungen des Mo-

dellprojekts informiert. 15 % gaben an, ihre Informationen zum Bildungsplan durch die Fachberatung erhalten zu haben und 8 % durch „andere Maßnahmen“. Der Umfang der Qualifizierung macht deutlich, dass der Sächsische Bildungsplan wesentliche Impulse für die Innovation gesetzt hat und auch deshalb eine hohe Anerkennung erfährt.

3.1.4 Notwendige Weiterentwicklungen der Qualifizierungsangebote für die Arbeit mit dem Sächsischen Bildungsplan

Trotz der sehr umfangreichen Qualifizierung ergibt sich bei genauerer Betrachtung auch hier weiterer Entwicklungsbedarf. Dieser betrifft die Verbesserung bestehender Maßnahmen auf der einen Seite, einzurichtende weiterführende Qualifizierungen auf der anderen Seite.

Da es sich bei der bisher zentralen Weiterbildung wie bereits beschrieben, um ein Rahmenkonzept handelt und der Sächsische Bildungsplan erst ein Jahr später verabschiedet wurde, bilden die Module des Bildungscurriculums die Bildungsbereiche des BPL nicht ab. Es obliegt den Lehrenden, inwieweit sie den Sächsischen Bildungsplan und hier insbesondere die Bildungsbereiche in die Module einfließen lassen. Oder anders formuliert, wenn eine ErzieherIn das „Bildungscurriculum“ abgeschlossen hat, muss sie sich nicht zwangsläufig mit dem Sächsischen Bildungsplan auseinander gesetzt haben. Zudem liegt es an den WeiterbildungsdozentInnen ob und in welcher Qualität die Bildungsbereiche (fachlich, entwicklungspsychologisch und didaktisch-kreativ) bearbeitet und in wieweit die TeilnehmerInnen tatsächlich erreicht wurden.

Angesichts der Bedeutung der anstehenden Qualifizierung, die analog zur Überarbeitung des Bildungsplans kooperativ mit Schule entwickelt werden sollte, muss eine geeignete institutionelle Form gefunden werden. Sind hier doch drei Aufgaben gleichzeitig zu bewältigen:

- die Anhebung (und Vertiefung) des Wissens
- die Verknüpfung dieses vertieften Wissens mit den vorhandenen unterschiedlichen Erfahrungen der ErzieherInnen und
- die Erweiterung der didaktischen Kreativität
(weniger vorgefertigtes Lernspielmaterial, bessere situative Lernbegleitung)

Hierfür böten sich Lernwerkstätten in besonderer Weise an. In Lernwerkstätten können die persönlichen Zugänge zur Sache (Fachwissen und fachdidaktisches Wissen, erfahrungsbasiertes und neu erlerntes) ernst genommen und Möglichkeiten zu eigenen Entdeckungen in den Bildungsbereichen geboten werden. Es wird also – um im Beispiel unserer vertiefenden Studie zu bleiben – nicht Mathematik gelehrt, sondern Gelegenheit zu eigenen mathematischen Erfahrungen geboten, die dann kooperativ reflektiert werden (vgl. z. B. Daiber / Schorr 2008).

Unsere Erhebungen ergaben zum einen Probleme der fachlichen bzw. fachdidaktischen Qualifikation in den Bildungsbereichen und dass dieser Aufgabe kein spezielles Modul des „Bildungscurriculums“ gewidmet war. Zum anderen zeigten sich deutliche Mängel in der Qualifikation hinsichtlich des Moduls III „Kindliche Entwicklung aus konstruktivistischer Sicht“. So war insbesondere im Schulvorbereitungsjahr in einigen Einrichtungen eine sehr positive Entwicklung in der Nutzung von offenen Beobachtungsmethoden sichtbar (Portfolio, Lerngeschichten...), in anderen dagegen ein unreflektierter Einsatz bis hin zur Verwendung von Tests (z. B. das Bielefelder Screening), die nicht annähernd ausreichend interpretiert und folglich auch nicht angemessen zur Förderung genutzt werden konnten. Auch selbst erstellte Beobachtungsraster wurden eingesetzt.

Eine zentrale Problematik scheint zudem darin zu bestehen, dass vorgefertigte Übungsmaterialien dazu anregen, die Übungsergebnisse zu protokollieren und nicht die Lernprozesse der Kinder. Neben und/oder begleitend zur Beratung und Fortbildung im Rahmen von Lernwerkstätten müsste folglich die Entwicklung der pädagogisch-diagnostischen Kompetenz ent-

wickelt werden¹. Der Bildungsplan sieht hierin eine Aufgabe der Fachberatung. Die Fachberaterinnen arbeiten – wie erwähnt – jedoch eher auf Einrichtungsebene und nicht mit einzelnen ErzieherInnen. Unseres Erachtens müssen dafür die Einrichtungsleitungen so qualifiziert werden, dass sie die professionelle Weiterentwicklung der MitarbeiterInnen in der alltäglichen Arbeit (Öffnung für die Lernentwicklung des Kindes, Beobachtung, Analyse und Lernbegleitung) unterstützen können. Die Integration der Kindergruppe zu einer Spiel- und Lerngemeinschaft darf dabei nicht als Gegensatz zur Individualisierung angesehen werden, sondern als eine ihrer Voraussetzungen (SMS 2007, S.6: „Kind als sozialer Akteur“).

Die qualitative Entwicklung in den Einrichtungen erfordert auch die Information der Eltern. Nur mit ihnen ist eine solche Entwicklung möglich. So zeigte sich, dass die Eltern zwar bei der Einführung des neuen Bildungsplans in den Einrichtungen informiert wurden, dass aber zwischenzeitlich diese Aktivitäten abnehmen. Neu hinzukommende Eltern kennen die neue pädagogische Qualität, die die Einrichtungen längst leben, häufig noch nicht. Sie werden zudem sehr unterschiedlich in die Einrichtung eingebunden. Daher muss die Information wie auch die Beteiligung der Eltern an der Umsetzung des Bildungsplans verbessert werden. Das setzt auch eine bessere Qualifizierung für Elternarbeit voraus.

Insgesamt ist wichtig, dass der Qualifizierungsprozess der ErzieherInnen mit der gleichen Energie wie bei der Etablierung des Bildungsplans fortgesetzt werden muss. Die nun anstehenden Prozesse erfordern allerdings eine höhere Stringenz und Qualität. Wir gehen zudem davon aus, dass die ErzieherInnen deutlich mehr Tage als bisher für diese Qualifizierung freigestellt werden müssen.

Zusammengefasste Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Qualifizierung im Kontext des Sächsischen Bildungsplans:

6. Die Bildungsbereiche des Sächsischen Bildungsplans stellen an die Einrichtungen Anforderungen, die in fachlicher, didaktischer, entwicklungspsychologischer und pädagogisch-diagnostischer Hinsicht weit über das hinausweisen, was bisher an Qualifizierung geleistet werden konnte. Wir empfehlen zur Vermittlung von Grundlagenwissen qualitativ hochwertige Weiterbildungsangebote für ErzieherInnen sowie die Etablierung von Lernwerkstätten, in denen Möglichkeiten zu eigenen Erfahrungen in den Bildungsbereichen geboten und kooperativ reflektiert werden können.
7. Wenn je Bildungsbereich ein Zyklus zur Vermittlung von Grundlagenwissen (fachwissenschaftliche Grundlegung, bereichsspezifische Entwicklung, didaktische Prinzipien) von mindestens 30 Stunden vorgesehen würde, weitere 30 Stunden für persönlichkeitsbildende bereichsspezifische Lernwerkstattarbeit und zusätzliche 30 Stunden für einrichtungsinterne Weiterbildung vor allem zur Umsetzung und pädagogisch-diagnostischen Qualifizierung, dann müssten mehr als 10 Weiterbildungstage jährlich pro ErzieherIn zur Verfügung gestellt werden. Dieser Umfang würde nach unserer Erfahrung ausreichen, um die Qualifizierung so weit anzuheben, wie es die Arbeit mit dem Bildungsplan eigentlich erfordert.
8. Nach dem Stand unserer Erhebung sind die Leitungskräfte der Einrichtungen unterschiedlich qualifiziert. Wir schätzen ein, dass nur wenige derzeit in der Lage sind, die einrichtungsinterne Qualifizierung und die Begleitung der Umsetzung des Bildungsplans auf hohem fachlichem Niveau professionell zu unterstützen. D. h. es müsste zeitnah eine Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte mit Leitungsaufgaben erfolgen, damit sie die anstehenden oben beschriebenen Entwicklungsprozesse in den Einrichtungen fundiert und sicher unterstützen können. Dazu gehört die professionelle

¹ Inwieweit die neuen Module V, „Bildungsprozesse beobachten, gestalten, reflektieren und dokumentieren“ und VI, „Bildungsbereiche und der sächsische Bildungsplan“ im „Bildungscurriculum“ eine Lösung der erhobenen Probleme bilden, müsste untersucht werden.

Personalentwicklung, die Arbeit am pädagogischen Konzept, die Bildungsarbeit, die pädagogisch-diagnostische Arbeit, die Beteiligung der Eltern, die Kooperation mit Schule und Umfeld (vgl. hierzu Kap. 5.2). Fachlicher einrichtungsübergreifender Austausch ist auch auf Leitungsebene erforderlich und sollte verpflichtend sein (vgl. ebenfalls Kap. 5.2).

9. Um die genannten Aufgaben auf hohem Niveau leisten zu können, sollte ein träger-übergreifendes Unterstützungssystem entwickelt werden, das die genannten Angebote zur Beratung, Fort- und Weiterbildung, zur Lernwerkstattarbeit sowie zum fachlichen Austausch in garantierter Qualität in allen Regionen sicherstellt. In allen didaktischen Fragen sowie bezüglich Elternarbeit und zur Schulvorbereitung müssten die Grundschulen und evtl. die Förderschulen (künftig evtl. Förderzentren) eingebunden werden. In einen solchen Verbund könnten die jeweiligen Stärken und Ressourcen der Beteiligten einfließen und zu einer Bereicherung beitragen. Ein solches Unterstützungssystem benötigt eine regionale Leitung, sowie eine Leitung auf Landesebene. Die Umsetzung bedarf der Qualitätssicherung.

3.1.5 Umsetzungsbedingung Betreuungsschlüssel und Planungszeit

Die Umsetzungschancen des Sächsischen Bildungsplans sind auch abhängig vom Betreuungsschlüssel als einem wesentlichen Strukturmerkmal (vgl. Viernickel / Schwarz 2009). So ist unstrittig, dass das Zusammenwirken von Strukturmerkmalen der Institution wesentlich die Prozessqualität und damit in diesem Falle auch die Umsetzung des Bildungsplans beeinflusst.

Die Fachkraft-Kind-Relation ist nicht per se ausschlaggebend für eine qualitativ hochwertige Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Schulen. Gerade für die Schule ist das Kriterium der SchülerInnen pro Klasse als Qualitätsmerkmal ebenso umstritten wie die Üppigkeit des Raumangebots und des Materials. Es lässt sich jedoch sagen, dass gute Quantität eine wesentliche Bedingung der Möglichkeit qualitativ hochwertiger Arbeit darstellt. Hohe Prozessqualität konstituiert sich über:

- eine lern- und entwicklungsförderliche Interaktion mit den Kindern
- das Eingehen auf individuelle Bedürfnisse, Interessen und Entwicklungsvoraussetzungen und aus der Bildungsperspektive: auf die Ideen der Kinder über die Welt, die Wissenschaften, Werte usw.
- die Auswahl und die Bereitstellung von Materialien, die fachlich korrekt sind und für das jeweilige Kind entwicklungsangemessen
- Impulse für selbst gestaltetes Lernen der Kinder
- Anregungen nicht nur für einen, sondern für verschiedene Entwicklungs- und Bildungsbereiche
- kooperativen Umgang mit Eltern und die Anregung reichhaltiger Beteiligungsmöglichkeiten über die gesetzlich verankerte Mitbestimmung hinaus.

Die Fachkraft-Kind-Relation hatte in den von Viernickel und Schwarz ausgewerteten Studien Einfluss auf die Fachkraft-Kind-Interaktion. So erfordert insbesondere ein den Kindern zugewandtes, warmes und freundliches Verhalten sowie eine angemessene Interaktionszeit mit dem einzelnen Kind einen höheren Personalschlüssel. Es zeigen sich positive Auswirkungen auf das sozial-emotionale Verhalten (weniger Ängstlichkeit, weniger aggressives Verhalten und seltener Anzeichen von Stress) sowie Auswirkungen im sprachlich-kognitiven Bereich.

Je nach Betreuungsdauer finden sich unterschiedliche Mindeststandards in den einzelnen Bundesländern für den Personalschlüssel. Es fehlt eine deutliche Ausweisung von Ausfallzeiten (Urlaub, Krankheit, Fortbildung) und mittelbarer pädagogischer Arbeit.

Deshalb gibt die ausgewiesene Betreuungsrelation nicht die faktische Betreuungssituation wieder, da in ihr die mittelbaren pädagogischen Arbeiten und Ausfallzeiten nicht enthalten

sind. In Sachsen liegt der Betreuungsschlüssel in der Krippe bei 1:6 (ErzieherIn: Kind) und im Kindergarten bei 1:13. Bemessungsgrundlage für diese Konstellation ist eine neunstündige Betreuung (SächsKitaG 2005, § 12, Absatz 2). Tatsächlich dürfte dieser Schlüssel deutlich ungünstiger ausfallen, da in dieser Rechnung Vor- und Nachbereitungszeiten oder Fehlzeiten, die über die 5 Fort- und Weiterbildungstage jährlich hinausgehen, sowie Urlaub und Krankheit nicht berücksichtigt sind.

Leitungen der Kindertageseinrichtungen in unserer Befragung geben an, dass für eine qualifizierte Arbeit nach dem Sächsischen Bildungsplan die für kinderdienstfreie Arbeitszeit zur Verfügung stehenden Stunden nicht ausreichen. Darin stimmen sie mit den befragten ErzieherInnen überein.

84 % der befragten ErzieherInnen geben an, dass sie zwischen 0,5 und 3,5 Stunden wöchentlich an unbezahlter Mehrarbeit leisten, um alleine den zusätzlichen Vorbereitungsaufwand zu bewältigen, der sich aus den Anforderungen des Bildungsplans ergibt. Davon geben 58 % an, keine spezielle Vorbereitungszeit bezahlt zu bekommen. Nur bei 14 % der befragten ErzieherInnen stimmen Planungszeit und dafür zur Verfügung gestellte Arbeitszeit überein.

Nach den Aussagen der ErzieherInnen und der Einrichtungsleitungen hat sich die erforderliche Planungszeit mit Einführung des Sächsischen Bildungsplans deutlich erhöht.

Zur Sicherung der Umsetzungsqualität empfehlen wir Folgendes:

10. Es muss sichergestellt, d. h. auch kontrolliert werden, dass allen ErzieherInnen ausreichend Planungs- und Vorbereitungszeit zur Verfügung gestellt wird.
11. Die bisher hierfür angesetzten Stunden sind (bei Vollzeitäquivalenten) mindestens um drei Stunden wöchentlich zu erhöhen.
12. Für die Nutzung der zur Verfügung gestellten Vorbereitungszeit muss Beratung, Begleitung und evtl. eine Qualifizierung erfolgen, die sowohl Aspekte der pädagogischen Qualität als auch Möglichkeiten effizienten Arbeitens berücksichtigt.

3.2 Bereich II: Verzahnung von Schulvorbereitungsjahr und Schuleingangsphase

Im Bereich II der Untersuchung sollte die Organisation und Gestaltung des Schulvorbereitungsjahres in der Verzahnung mit der Schuleingangsphase in Sachsen bearbeitet werden. Es handelt sich in Sachsen um eine spezifische Arbeitsteilung. Die hier zunächst hinsichtlich der Stimmigkeit der Vielzahl der zusammentreffenden Vorschriften und Anforderungen (5.2.1) sowie der Umsetzbarkeit der Kooperationsregelungen untersucht wird. Das eigentliche Kooperationsziel, nämlich die bestmögliche Förderung aller Kinder, soll durch abgestimmte Formen der prozessbezogenen Beobachtung, Analyse, Förderung erreicht werden. Diesem Anliegen ist ein spezielles Kapitel (5.2.2) gewidmet, da hier spezifische Probleme aufgetaucht sind. Die Kapitel schließen jeweils mit Empfehlungen.

3.2.1 Analyse und Umsetzbarkeit der gesetzlichen Regelungen zum SVJ, zur SEPh und zu ihrer Verzahnung

Das *Schulvorbereitungsjahr* ist das letzte Kindergartenjahr und liegt daher in der Verantwortung der Kindertageseinrichtungen. Das bedeutet, dass die Kindertagesstätten Ziele, Inhalte und Methoden des Sächsischen Bildungsplans für ihre pädagogische Arbeit im Schulvorbereitungsjahr zu berücksichtigen haben. Entsprechend sollen die Maßnahmen zur Gestaltung des Schulvorbereitungsjahres in der Einrichtungskonzeption verankert werden. Der Besuch ist nicht verpflichtend, wird aber von nahezu allen Kindern wahrgenommen. Träger bzw. die Einrichtungen können in Absprache mit den im Einzugsgebiet liegenden Grundschulen eigen-

ständig entscheiden, wie das Schulvorbereitungsjahr ausgestaltet wird. Für das Schulvorbereitungsjahr werden den Einrichtungen zusätzliche Ressourcen zur Verfügung gestellt, dies ist gesetzlich verankert: „Die Kosten für den zusätzlichen Personalbedarf zur Umsetzung des Schulvorbereitungsjahres werden den Gemeinden vom Freistaat Sachsen in Form eines pauschalierten Zuschusses erstattet“ (SächsKitaG 2005, § 2, Absatz 3).

Demgegenüber umfasst die *Schuleingangsphase* in Sachsen den Zeitraum zwischen Schulanmeldung und Abschluss des zweiten Schuljahres. Da die Anmeldung zur Schule lt. § 3 Schulordnung Grundschulen (SOGS) im Oktober stattfinden soll, beginnt die Schuleingangsphase im Oktober des letzten Kindergartenjahres. D. h. die Schuleingangsphase überschneidet sich deutlich mit dem Schulvorbereitungsjahr. Sie liegt jedoch in der Verantwortung der Grundschulen. Die Schuleingangsphase umfasst die Anmeldung in der Grundschule, die ärztliche Schulaufnahmeuntersuchung des öffentlichen Gesundheitsdienstes, die Ermittlung des aktuellen Lernstandes jedes Kindes und schließlich den Anfangsunterricht.

Die Klassenstufen 1 und 2 werden hinsichtlich ihrer Ziele als Einheit betrachtet. Zur Ausgestaltung der Schuleingangsphase sollte jede Grundschule ein Konzept besitzen. Wesentlicher Bestandteil der Schuleingangsphase ist die Zusammenarbeit mit den Eltern und den Kindertageseinrichtungen, die beide am Gelingen des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule einen hohen Anteil haben. Mit dem Schuljahr 2004/05 wurde das Maßnahmenpaket zur Verbesserung der Schuleingangsphase an allen sächsischen Grundschulen verbindlich eingeführt. Es enthält zusammengefasst die für unseren Forschungsauftrag relevanten Vorgaben zur Verzahnung.

Die *Verzahnung von Schuleingangsphase und Schulvorbereitungsjahr* – und damit auch das Zusammengehen der beiden Zuständigkeiten – setzt Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule voraus. Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sind nach § 81 Sozialgesetzbuch, Achtes Buch, Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) verpflichtet, mit Schulen und Stellen der Schulverwaltung zusammen zu arbeiten. Zwei gesetzliche Regelungen in Sachsen stecken auf der Seite der Kindertageseinrichtungen den Rahmen für diese Verzahnung ab. Der § 2 des Gesetzes zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen (SächsKitaG), das am 01. Januar 2002 in Kraft trat, formuliert den Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen auch im Rahmen der Vorbereitung auf die Schule. Im Jahre 2003 wurde die „Gemeinsame Vereinbarung des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Kooperation von Kindergarten und Grundschule“ im Ministerialblatt des SMK (SMK / SMS 2003, S. 201) veröffentlicht, in der die zweite gesetzliche Regelung angekündigt wird. Im Gegenzug zur Regelung im Sächsischen Kindertagesgesetz schreibt auch das Sächsische Schulgesetz in § 5, Abs. 4 und 5 vor, dass die Grundschule mindestens mit den Kindertageseinrichtungen ihres Schulbezirks zusammenarbeiten soll – und zwar mit dem Ziel, dass sich Kindergarten und Grundschule gegenseitig bei der Förderung der Kinder unterstützen.

3.2.2 Umsetzbarkeit der Kooperationsregelungen

Hervorzuheben ist, dass die unmittelbaren gesetzlichen Vorgaben zur Verzahnung von Schuleingangsphase und Schulvorbereitungsjahr der Förderung aller Kinder Priorität einräumen. Sie sind in sich stimmig und könnten insofern ohne weiteres umgesetzt werden. Allerdings ist die Umsetzbarkeit nicht voraussetzungslos. Wegen der Überschneidung der Zuständigkeiten erfordert die Kooperation klare und verbindliche Absprachen zwischen den Kooperationspartnern. Diese Absprachen sind allerdings nur möglich, wenn klar ist, wer die Kooperationspartner sind. Aufgrund der freien Wahl der Kindergärten durch die Eltern und der mancherorts ebenfalls freigegebene Anwahl der Grundschule entstehen für etliche Grundschulen und für etliche Kindertageseinrichtungen eine hohe Anzahl an Kooperationspartnern mit sehr unterschiedlichen Anzahlen an Kindern, die durch die Kooperation gefördert werden sollen. Aufgrund der begrenzten Ressourcen ist die intensive Kooperation einer Grundschule allen-

falls mit zwei bis vier Kindertageseinrichtungen realisierbar und umgekehrt maximal zwei Grundschulen pro Kindergarten – je nach Größe. Wechseln nun in einem – durch die freie Wahl erweiterten – Einzugsgebiet z. B. in einer größeren Stadt die Kinder einer Kindertageseinrichtung zu drei verschiedenen Grundschulen und erhält die Grundschule Kinder aus allen Kindertageseinrichtungen eines Stadtteils, so müssten die Kooperationsziele, -inhalte und -abläufe zwischen allen diesen Einrichtungen abgestimmt werden. Es müsste ein Gesamtkonzept der Kooperation aller Einrichtungen entwickelt werden, die Kinder austauschen.

Vermutlich wurde die Problematik, dass eine rein bilaterale Kooperation die realen Bildungswege der Kinder nicht abdeckt, bereits früh erkannt. Initiiert durch die Liga der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege und in Zusammenarbeit und Abstimmung mit dem Sächsischen Staatsministerium für Soziales und dem Sächsischen Staatsministerium für Kultus wurde im Jahre 2005 eine Mustervereinbarung für die Kooperation zwischen Kindergarten und Schule vorgelegt. Diese Vereinbarung ist ein erster Schritt. Sie führte zumindest dazu, dass die Kooperationsverträge zwischen Kindertageseinrichtungen und Schulen sich ähneln. Die Realisierung wird jedoch trotz ausreichender Stundenzuweisung für die Schuleingangsphase (vgl. SMK 2011 - VwV Bedarf und Schuljahresablauf 2010 / 2011) häufig durch „Sachzwänge“ beeinträchtigt und z. B. durch nicht vorhandene Krankheitsstellvertretung auf Schuleseite oftmals verhindert.

3.2.3 Zum Stand der Umsetzung der Kooperationen

Die gemeinsame Bildungs- und Erziehungsverantwortung des Umfeldes für das Kind wird im Ringordner zur Schuleingangsphase (SMK / SMS 2004b) als Vernetzung bezeichnet. Gefordert wird u. a.:

- Die Bereitschaft und Fähigkeit zur dialogischen Grundhaltung
- Die Gestaltung gemeinsamer Vorhaben
- Gemeinsames Engagement im Umfeld (regionale runde Tische oder Arbeitsgemeinschaften)

Aufgrund unserer Untersuchung können wir feststellen, dass die Bereitschaft und Fähigkeit zu einer dialogisch-kooperativen Grundhaltung durchweg gegeben ist. Die maßgeblichen Hemmnisse liegen eher darin, dass eine rein bilaterale Kooperation Grundschule-Kindergarten den Aufgaben, wie sie durch die zu evaluierenden Konzepte gestellt werden, in den meisten Fällen nicht gerecht wird. Immerhin gibt es Ansätze, die in Richtung einer vernetzten regionalen Bildungslandschaft weiterentwickelt werden könnten.

Die Gestaltung gemeinsamer multilateraler Vorhaben steckt dementsprechend noch in den Anfängen, wenn man darunter gemeinsame Projekte, gemeinsame Fortbildungen oder gemeinsame Bildungskonzepte versteht.

Die bilaterale – meist sternförmig von der Schule organisierte – Kooperation mit den Kindergärten hat auch Auswirkungen auf die Kooperation mit den Eltern, die quasi natürlich – auf das eigene Kind bezogen – vor allem einrichtungsspezifisch erfolgt. Dementsprechend richtet sich selbst der Fokus der Elternvertretungen noch sehr oft die Situation des eigenen Kindes und nicht auf die Vertretung der Elternrechte in einem einrichtungsübergreifenden vernetzten regionalen Kontext.

Insgesamt erscheint die noch eher traditionelle Beteiligung der Eltern (Basteln, Feste, Feiern) entwicklungsfähig in Richtung Erziehungspartnerschaft. Schwierigkeiten gibt es bei den Informationen zum Bildungsplan, da neue Elterngenerationen, wie oben bereits festgestellt, auch immer wieder neu informiert werden müssen. Die Elternarbeit ist durch den Bildungsplan und das Schulvorbereitungsjahr insbesondere im Kindergarten umfangreicher geworden, da Eltern mehr Fragen stellen, wie sie die Bildung und Erziehung ihres Kindes gut gestalten können. Gleichzeitig wird ein großer Unterschied im Engagement der einzelnen

Eltern sichtbar. Insbesondere in von Arbeitslosigkeit stark betroffenen Lebenskontexten wird eine gewisse Lethargie beklagt, die sich darin äußert, dass Eltern schwer erreichbar sind oder auf die Impulse und Hinweise der ErzieherInnen nicht reagieren. Zugleich scheinen Konzepte, wie dem begegnet werden kann, nicht bekannt zu sein, in ihrer Bedeutung nicht angemessen eingeschätzt zu werden oder von Reduzierung bedroht (z. B. Familienzentrum, Eltern einbeziehende Förderprogramme, Frühförderprogramme). Ein regional vernetztes Bildungskonzept müsste solche Möglichkeiten einbeziehen.

Folgende Empfehlungen leiten sich aus diesen Befunden ab:

13. Die Idee der regionalen Vernetzung (Bildungslandschaften) sollte aufgegriffen und ihre Entwicklung unterstützt werden. Ziel wäre ein besseres, transparenteres und differenzierteres Angebot und seine systematische Entwicklung im Quartier bzw. einem definierten überschaubaren Einzugsgebiet. Dafür muss eine Leitung vorgesehen werden, die die Vernetzung herstellt.
14. Die Kooperation zwischen Kindergärten und Grundschulen sollte innerhalb des Quartiers nicht nur bilateral, sondern als Netzwerk aller Kindertageseinrichtungen und Grundschulen konzipiert werden. Jede Einrichtung behält ihr Profil. Dennoch steht das gemeinsame Ziel im Mittelpunkt: Die bestmögliche Förderung der Kinder (und Familien) im Einzugsgebiet. D. h. auch, dass die Kindertageseinrichtungen untereinander trägerübergreifend kooperieren und neue Einrichtungen in das Netzwerk aufgenommen werden. In diesem Kontext sollte die Kooperation mit den Eltern gemeinsam weiterentwickelt werden.
15. In den Schulen ist eine ausreichende Krankheitsreserve personell einzuplanen. Ressourcen für Kooperation und Förderung in der Schuleingangsphase dürfen nicht für Krankheitsstellvertretung verwendet werden.

3.2.4 Nutzung abgestimmter Formen der prozessbezogenen Beobachtung, Analyse und Förderung in der Schuleingangsphase

Im Ringordner zur Schuleingangsphase (SMK / SMS 2004b) wird die Nutzung abgestimmter Formen der prozessbezogenen Beobachtung, Analyse, Förderung gefordert. Das deckt sich mit dem Anliegen des Sächsischen Bildungsplans, gilt hier aber nicht nur für die Schuleingangsphase, sondern für alle Kinder von Anfang an. So sehen es auch die meisten der von uns befragten ErzieherInnen. In den Verbunderhebungen konnten wir im Kontext der Schuleingangsphase und des Schulvorbereitungsjahres auch andere Formen sowie Probleme in der Interpretation des Beobachteten und in der Übersetzung in Förderung erkennen (siehe auch Kap. 5.1.4). Es scheint sich sogar unter ungünstigen Bedingungen im Rahmen der Schuleingangsphase im Kindergarten eine ungewollte Selektionsdynamik zu entwickeln, die durch den zeitlichen Ablauf der in doppelter Verantwortung stattfindenden Beobachtungs- und Analysearbeit begünstigt wird.

So dienen die ärztlichen Schulaufnahmeuntersuchungen des öffentlichen Gesundheitsdienstes und die Schuleingangsdiagnostik der Schule nicht ausschließlich der Förderung aller Kinder, sondern ebenso der Feststellung, in welche Institution das Kind im kommenden Schuljahr (nicht) gehen soll. Im Sächsischen Schulgesetz § 25 (3) bleibt verankert, dass in Sachsen im Ausnahmefall weiterhin die Möglichkeit besteht, ein Kind vom Schulbesuch zurückzustellen. Die nötigen Entscheidungen muss der Schulleiter in der Schuleingangsphase bereits im letzten Kindergartenjahr treffen. Im § 13 heißt es (1) „Schüler, die wegen der Beeinträchtigung einer oder mehrerer physischer oder psychischer Funktionen auch durch besondere Hilfen in den anderen allgemeinbildenden Schulen nicht oder nicht hinreichend integriert werden können und deshalb über einen längeren Zeitraum einer sonderpädagogischen Förderung bedürfen, werden in den Förderschulen unterrichtet.“ Es wird also in der Schulein-

gangsphase (im Kindergarten) festgestellt, ob ein Kind nicht in der Grundschule gefördert werden „kann“, um gegebenenfalls die Einweisung in die Sonderschule vorzubereiten (vgl. SchIVO). Das trifft auch dann zu, wenn die Kinder einen Integrationskindergarten besuchen.

Übergangsforschung belegt, dass die meisten Kinder den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule mit den üblichen kooperativen Maßnahmen meistern. Diejenigen Kinder, die die Übergangsschwierigkeiten nicht bewältigen können, benötigen nach allem, was wir wissen lediglich eine etwas intensivere Begleitung, eine sichere Übergangsbeziehung (auch zu Freunden) und mehr Erfolgserlebnisse während der Schuleingangsphase in der Grundschule. Unter diesen Bedingungen werden sie erfolgswahrscheinlicher und meistern den Übergang auch. Hierfür wird offensichtlich zu wenig getan.

Im Extremfall gerät ein Kind mit erwarteten Schwierigkeiten beim Schuleinstieg in einen Strudel von Überprüfungen und Fördermaßnahmen, wenn es während der Überprüfung - sei es durch die ärztliche Schulaufnahmeuntersuchung, durch die Schuleingangsdiagnostik, durch die Lernausgangslagenerhebung der Schule oder durch Beobachtungen der für das Schulvorbereitungsjahr zuständigen ErzieherInnen - in den „Verdacht“ gerät, dass sein Übergang gefährdet sein könnte. Eltern sind dann gefordert, den Transport zu Spezialisten sicherzustellen, wenn externe Förderstellen eingebunden werden. Je mehr verschiedene Stellen mit dem Kind beschäftigt sind, umso unterschiedlicher fallen die Einschätzungen aus. Die Folge kann auch eine Verunsicherung der Eltern sein. Die beschriebene Prozedur ist nicht geeignet, dem betroffenen Kind Sicherheit zu geben und sein Selbstwertgefühl zu steigern. Die Überzeugung, den Übergang selbst in die Hand nehmen zu können und die Zuversicht, den Schulanfang selbst zu meistern, wird das Kind unter den beschriebenen Bedingungen schwerlich aufbauen können.

Dabei zielen die Aussagen in den meisten Verordnungen explizit auf Inklusion. So formuliert die Grundschulordnung „Kinder sind in die Klassenstufe 1 aufzunehmen. Zur Schulaufnahme wird für jedes Kind die jeweilige Lernausgangslage in den Entwicklungsbereichen der sozial-emotionalen Entwicklung, der lernmethodischen Kompetenzen und der kognitiven Entwicklung, der sprachlich-kommunikativen Entwicklung, der körperlich-motorischen Entwicklung, des alltags- und des themenorientierten Wissens sowie der musisch-künstlerischen Entwicklung ermittelt“ (SOGS § 4 (1). Das bedeutet, dass die Ermittlung der Lernausgangslage durch die Lehrkräfte im letzten Kindergartenjahr der Grundlegung einer langfristigen binnendifferenzierten Unterrichtsplanung dienen soll. So jedenfalls wird es auch im Ringordner zur Schuleingangsphase (SMK / SMS 2004b) und im Sächsischen Bildungsplan beschrieben.

In der Realität dient die Erhebung der Lernausgangslage im Kindergarten vor allem einer Förderung im Schulvorbereitungsjahr und nicht als unmittelbare Planungsgrundlage für den Anfangsunterricht. Das ist in den meisten Fällen auch nicht möglich, weil es nicht die künftige Erstklasslehrperson ist, die zu den Kindern im Schulvorbereitungsjahr Kontakt aufbaut, beobachtet, analysiert und fördert. Nach Einschätzung der Fachberatungen ist dieses Problem auch nicht zu lösen. Gleichzeitig lassen die Befragung der Schulleitungen und die Begehungen in den besuchten Schulen erkennen, dass hinsichtlich Binnendifferenzierung noch ein hoher Entwicklungsbedarf besteht.

Zusammenfassende Empfehlungen zur gemeinsamen Beobachtung, Analyse und Förderung in der Schuleingangsphase:

16. Alle Kinder bedürfen laut Sächsischem Bildungsplan einer Förderung von Anfang an. In Beratungsgesprächen mit Eltern und Lehrpersonen sollte den langjährigen intensiven Beobachtungen der Erzieherinnen und Erzieher eine größere Bedeutung beigemessen werden.
17. Gespräche zur gemeinsamen Verantwortung von Eltern, Kindergarten und Schule für die Kinder müssen professioneller und unter Wertschätzung der Stärken der Kinder geführt und daraus hervorgehende Vereinbarungen verbindlicher umgesetzt werden.

18. Die diagnostische Arbeit im Zusammenhang mit der Ermittlung des aktuellen Lernstands muss überdacht werden. Erforderlich ist weniger Diagnostik und unreflektierte Nutzung von Instrumenten, dafür aber mehr Abstimmung und passfähige, nicht etikettierende Angebote zur inklusiven Förderung. Kinder und Eltern dürfen keinesfalls durch die diagnostische Prozedur im letzten Kindergartenjahr überfordert werden.
19. Diagnose und Förderung bei besonderem Förderbedarf müssen sehr viel früher einsetzen und sollten von der Frage des Übergangs in die Grundschule abgekoppelt werden.
20. Es ist dabei zu bedenken, wie dem Problem effektiv begegnet werden kann, wenn bei besonderem Förderbedarf dem Kindergarten für die Abklärung zu wenige „eigene“ SpezialistInnen zur Verfügung stehen. Eltern und Kinder dürfen dennoch nicht von ‚Diagnose und Beratung‘ zu ‚Diagnose und Beratung‘ weitergeleitet werden. Ergeben sich dann auch noch divergierende Diagnosen bzw. Fördervorschläge, werden die Fachleute unglaubwürdig und die Eltern zusätzlich verunsichert. Hemmnisse für eine immanente Förderung durch Verschreibungspflicht und restriktive Regelungen der Krankenkassen müssen beseitigt werden.
21. Es sind Wege zu erschließen, wie gerade diejenigen Kinder, die weniger selbstsicher dem Schulanfang entgegen sehen, durch eine verlässliche Beziehung unterstützt werden, auch dann, wenn die künftige Erstklasslehrperson im Schulvorbereitungsjahr noch nicht feststeht oder dafür nicht verfügbar ist. Diese Rolle können auch Kinderfreundschaften und in jahrgangsgemischten Schuleingangsklassen Lernpaten übernehmen.
22. Kindergarten und Schule müssen gleichermaßen daran arbeiten, dass die Kinder in ihrer Persönlichkeit gestärkt werden. Es darf nicht passieren, dass Kinder in der Schuleingangsphase eine Misserfolgsorientierung aufbauen.
23. Der Anfangsunterricht muss weiterentwickelt werden. Integration der Lerngemeinschaft und Individualisierung sind Voraussetzungen für gelingende Lernprozesse. Erforderlich sind dafür auch Investitionen in Klassenraumgestaltung, geeignete Methoden und Materialien für differenzierte Arbeit, Arbeit in multiprofessionellen Teams sowie ein abgestimmtes spiralförmig auf die Arbeit im Kindergarten aufbauend gestaltetes Lernangebot.
24. Nachhaltige Entwicklung erfordert systematische Qualitätsentwicklung in der Schuleingangsphase mit Unterstützung der FachberaterInnen, die ihrerseits inhaltlich stärker begleitet, fachlich spezifischer qualifiziert und gemessen an den Aufgaben deutlich besser ausgestattet sein müssen.
25. Insgesamt ist eine stärker inhaltlich fokussierte Kooperationsarbeit zwischen den Einrichtungen und eine weniger formale Bearbeitung erforderlich

3.3 Ausblick

Betrachtet man die Ergebnisse der Evaluation zusammenfassend, so wird deutlich, dass die Einführung des Bildungsplans und die Maßnahmen zur Stärkung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule eine beträchtliche Wirkung erzeugt haben. Grundsätzlich gesehen, sind alle intendierten Entwicklungen auf den Weg gebracht. Sie müssen in einem nächsten Schritt weiter entfaltet werden. Wie gezeigt wurde, ist das nur vernetzt und mit erheblichen Weiterbildungsanstrengungen möglich. Der Erfolg des weiteren Vorgehens wird zudem davon abhängen, ob die nötigen Ressourcen landesseitig zur Verfügung gestellt und ihr zielgerichteter Einsatz gesichert werden.

Bei der Einführung des Bildungsplans ist eine landesweit abgestimmte Innovation gelungen. Sie muss jetzt abgesichert und fachlich qualitativ fundiert werden. Das gleiche gilt für die Ziele der Schuleingangsphase und für die Vernetzung im Wohnumfeld der Kinder. In Kinder-

garten und Grundschule steht als nächstes die gemeinsame Entwicklung abgestimmter Bildungsangebote an, die für das nötige fachliche und entwicklungspsychologische Wissen mit Fortbildung weiter fundiert werden muss. Für die Durchdringung und praktische Umsetzung schlagen wir das Werkstattkonzept vor. Auch diese nächste Phase der Entwicklung muss im Land flächendeckend kommuniziert werden.

Der Erfolg dieses nächsten Entwicklungsschrittes wird zugleich davon abhängig sein, ob es gelingt, die künftigen Vorhaben zielgerichtet und Kindergarten–Schule-übergreifend zu koordinieren. Das betrifft alle leitenden und unterstützenden Ebenen vom Ministerium über die Regionalstellen der Sächsischen Bildungsagenturen bis hin zu den Fachberatungen. Um die Qualität der Arbeit vor Ort flächendeckend anzuheben und zu sichern sind - wie angedeutet wurde - auch strukturelle Weiterentwicklungen im Unterstützungssystem erforderlich.

Bleibt zu hoffen, dass die Prioritäten im Freistaat Sachsen künftig noch deutlicher auf die Entwicklung von Bildung und Erziehung der Kinder gelegt werden. Sie sind der größte Schatz des Landes.

4 Verwendete Literatur

4.1 Literatur

- Daiber, Barbara; Schorr Christine (2008): Forschendes und Entdeckendes Lernen in der universitären Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern. In: Daiber, Barbara; Weiland, Inga (Hrsg.): Impulse der Elementardidaktik. Eine gemeinsame Ausbildung für den Elementarbereich und die Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 168-180
- JMK / KMK – Jugendministerkonferenz; Kultusministerkonferenz (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004. Bonn: Sekretariat der Kultusministerkonferenz. URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf [Zugriff: 01.11.2010]
- Sächsisches Landesamt für Familie und Soziales (SLFS), Abteilung 4 – Landesjugendamt (2004): Curriculum zur Umsetzung des Bildungsauftrages in Kindertageseinrichtungen im Freistaat Sachsen sowie erste Erfahrungsberichte aus der Praxis. Dresden: SLFS. URL: www.slfs.sachsen.de/lja/service/pdf/lja_br_Curricu_04.pdf [Zugriff: 09.12.2010]
- Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und Sport (SMK) (2011b): Verwaltungsvorschrift des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und Sport zur Klassen- und Gruppenbildung, zur Bedarfsberechnung für die Unterrichtsversorgung und zum Ablauf des Schuljahres 2010/2011 (VwV Bedarf und Schuljahresablauf 2010/2011) vom 08.04.2010. Geändert durch VwV vom 12. Oktober 2010 (MBL SMK S. 446) und durch VwV vom 24.01.2011 (MBL SMK S. 50) mit Wirkung vom 04.02.2011. MBL SMK, Jg. 2010, Bl.-Nr. 5, S. 86, Gkv-Nr.: 710-V10.1. Fassung gültig ab: 04.03.2011. URL: www.revosax.sachsen.de/Details.do?sid=4571214296157 [Zugriff: 20.03.2011]
- SMK / SMS - Sächsisches Staatsministerium für Kultus; Sächsisches Staatsministerium für Soziales (2004): Verbesserung der Schuleingangsphase. Handreichung. Freistaat Sachsen. Dresden: SMK und SMS – siehe auch: SMK 2011: Große Übergänge für kleine Leute. Praxishandbuch für Pädagogen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen.
- SMK / SMS - Sächsisches Staatsministerium für Kultus; Sächsisches Staatsministerium für Soziales (2003): Gemeinsame Vereinbarung des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Kooperation von Kindergarten und Grundschule vom 13.08.2003. URL: www.kita-bildungsserver.de/fileadmin/inc/launch.php?lastdownload=756 [Zugriff: 20.11.2010]
- SMK / SMS - Sächsisches Staatsministerium für Kultus; Sächsisches Staatsministerium für Soziales (2009): Broschüre Das Kind im Mittelpunkt. Mein Kind kommt in die Schule. Ein Ratgeber für Eltern. URL: <http://www.kita-bildungsserver.de/fileadmin/download/452> [Zugriff: 18.11.2010]
- SMS - Sächsisches Staatsministerium für Soziales (2007a): Der Sächsische Bildungsplan - ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Hort sowie für Kindertagespflege. Berlin: Verlag Das Netz. URL: www.kita-bildungsserver.de/downloads/download-starten/?did=37 [Zugriff: 14.12.2010]
- SMS - Sächsisches Staatsministerium für Soziales (2007b): Begleitheft zum Sächsischen Bildungsplan für Eltern. URL: www.kita-bildungsserver.de/downloads/download-starten/?did=233 [18.11.2010]
- Stockmann, Reinhard (2007): Einführung in die Evaluation. In: Stockmann, Reinhard (Hrsg.): Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung. Münster: Waxmann, S. 24-70
- Viernickel, Susanne; Schwarz, Stefanie (2009): Expertise: Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation Berlin. URL: www.haus-der-kleinen-forscher.de/fileadmin/website/aktuelles/Newsletter/07-2009/expertise_gute_betreuung_web.pdf [Zugriff: 05.10.2010]

4.2 Gesetze und Verordnungen

- SächsKitaG - Gesetz über Kindertageseinrichtungen, Bekanntmachung der Neufassung des Gesetzes über Kindertageseinrichtungen in der Fassung der Bekanntmachung vom 15.05.2009. URL: www.revosax.sachsen.de/GetPDF.do?sid=9281012639531 [Zugriff: 10.10.2010]
- SchIVO - Schulintegrationsverordnung: Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die integrative Unterrichtung von Schülern in öffentlichen Schulen im Freistaat Sachsen vom 03.08.2004. URL: www.sachsen-macht-schule.de/schule/download/download_smk/schivo.pdf [Zugriff: 10.10.2010]
- SOGS - Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und Sport über Grundschulen im Freistaat Sachsen (Schulordnung Grundschulen – SOGS) vom 03.08.2004. URL: www.glg-sachsen.de/sogs.pdf [Zugriff: 10.10.2010]