

Das *HIPPY* Programm.

Ein Instrument der frühkindlichen Bildung in Deutschland.

Vorbemerkung.....	1
I. In welche Kontexte ist <i>HIPPY</i> eingebunden?	2
1. Institutionelle Einbindungen	3
1.1 Frühkindliche Bildung und Erziehung im Rahmen des Deutschen Föderalismus	3
1.2 Externe Bewertungen frühkindliche Bildung und Erziehung in Deutschland	4
1.3 Aufgabenstellungen vorschulischer Bildung und Erziehung	5
2. Ideologische und fachwissenschaftliche Einbindungen	5
2.1 Bildungsvorstellungen und -ideologien.....	5
2.2 Vom Verhältnis des sozialen zum sachlichen Lernen	6
3. Lebensweltliche Einbindungen	8
3.1 Auf dem Weg zur Bildungspartnerschaft	8
3.2 Frühkindliche Bildung und Erziehung als ein Betreuungs- und Bildungsmix	9
II. <i>HIPPY</i> im deutschen Betreuungs- und Bildungsmix	12
1. Thema: Institutionelle Einbindungen.....	12
2. Thema: Ideologische und fachwissenschaftliche Einbindungen.....	12
3. Thema: Lebensweltliche Einbindungen	13
5. <i>Literatur</i>	13

Vorbemerkung

Vor einigen Jahren wurde ich angefragt, in drei unterschiedlichen Frankfurter Stadtteilen parallel laufende Elternarbeit von *HIPPY* zu begleiten. Im weiteren Verlauf haben wir in einem Praxisforschungsprojekt – zu dem damals übrigens Ihre jetzige Deutschlandkoordinatorin, Frau Baur zugehört hat – diese Elternarbeit begleitet. Wir haben uns an der Hochschule dann mit der Geschichte und Entwicklung von *HIPPY* befasst und haben uns die Länderberichte genauer angesehen, um herauszufinden, was ist übertragbar, wo muss länderspezifisch gedacht werden. Eine unserer Studentinnen ist damals zu *HIPPY* nach Australien gereist und hat darüber eine Arbeit verfasst¹.

D.h. ich habe in den vergangenen Jahren – zugegebenermaßen aus einiger Entfernung – immer wieder mal auf *HIPPY* geguckt und die Entwicklungen beobachtet. Und das ist wohl auch der Grund, warum ich heute hier zu Ihnen eingeladen wurde.

Wir befinden uns gegenwärtig bildungspolitisch – aber auch im Rahmen der Fachdidaktik – europaweit in einer Phase des Umbruchs, das gesamte Bildungssystem wird gegenwärtig umgekrempelt – europäisiert: Pisa, Bologna – vieles ist noch im Fluss, vieles ist noch nicht abgeschlossen und auch im Vorschulbereich wird es da in den nächsten Jahren einiges an Entwicklungen und Veränderungen geben. Meines Erachtens ist es wichtig, diese Entwicklungen zu beobachten, und dabei zu analysieren, wo *HIPPY* in dem Ganzen angesiedelt ist. Vor allem ist aber darauf zu achten, dass *HIPPY* bei den ganzen Veränderungen weiterhin beachtet und mit im Boot bleibt.

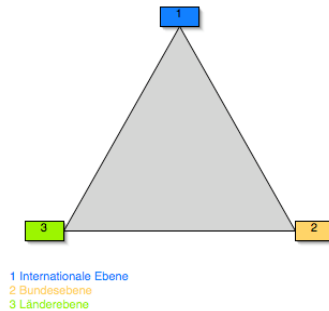
Daher hat mein Vortrag eher einen allgemeinen Charakter, denn worüber bei *HIPPY* genauer nachgedacht werden muss, in welche Richtung es zukünftig gehen soll, das entscheiden Sie und nicht ich.

¹ Mittlerweile sind in diesem Rahmen mehrere Arbeiten entstanden:
Duncan 2002; Maubach 2004; Baur 2004; Lang 2004.

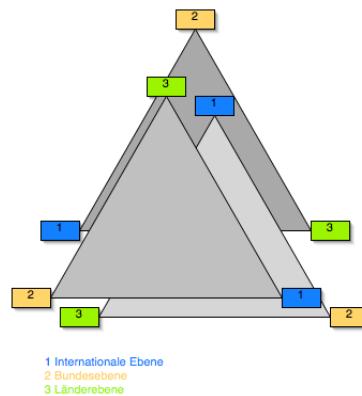
I. In welche Kontexte ist HIPPY eingebunden?

Ich beginne mit den Kontexten, in die HIPPY eingebunden ist. Da sind zum einen der nationale und der regionale, da ist aber auch der internationale Kontext, in den HIPPY verflochten ist. Und da stellt sich mir bereits die erste Frage, wie geht das, wie passt das zusammen? Ist es möglich, ein Programm zu entwickeln und so zu gestalten, das es zum einen *universell übertragbar* ist und im Rahmen von Vorschulbildung quasi den gesamten Globus umspannen kann und zum anderen, ob es möglich ist, dieses Programm ebenso universell in einer *Top-down-Strategie* zu etablieren, unabhängig von den jeweiligen nationalen Besonderheiten und den regionalen Kontexten der einzelnen Standorte.

Stellen wir uns die drei Kontext-Ebenen einmal in einem Beziehungsdreieck vor:



Und Sie alle wissen, ich blicke immer aus der Perspektive derjenigen Ebene, auf der ich mich selbst befinde auf das Ganze und ordne die anderen dann für mich passend in meine Perspektive ein. Sie alle denken sicherlich nicht primär aus der Perspektive von HIPPY International, sondern erst einmal auf Ihren eigenen Standort bezogen und dann vielleicht noch im länderspezifischen Kontext. Aus internationaler Perspektive stellen sich für die weltweite Umsetzung des Programms aber vielleicht ganz andere Fragen und auf der Länderebene ebenfalls. D.h. – wie Sie an der nachfolgenden Grafik noch einmal verdeutlicht sehen – wenn ich die Spitze des Beziehungsdreiecks wechsele, nehmen automatisch die beiden anderen Ebenen einen anderen Platz ein und werden auch anders gesehen.



Wenn wir die Zeit hätten, könnten wir diese drei Perspektiven einmal an einer Frage durchdenken und würden sehen, die Antworten aus der jeweiligen Perspektive betrachtet sehen jeweils unterschiedlich aus.

Für HIPPY können diese Einbindungen in ihrer Gesamtheit bereichernd sein und sich ergänzen, sie stehen gleichzeitig aber auch immer in einem Spannungsverhältnis, manchmal sogar in einem Widerspruch zueinander. Hier hat es HIPPY sicherlich schwerer als die institutionalisierte Vorschulerziehung, die sich keiner solch strukturellen Dreiecksbeziehung ausgeliefert sieht, sondern staatlicherseits durch ein hierarchisches Oben-Unten-Verhältnis organisiert ist.

Ich möchte Ihnen heute am Beispiel der institutionellen, aber auch der ideologischen und lebensweltlicher Einbindungen von HIPPY im nationalen Kontext verdeutlichen, wie sich bereits hier die verschiedenen Perspektiven miteinander verzahnen, und wie wichtig es ist, hier mehrperspektivisch zu blicken, um sich nicht nur gegenwärtig, sondern auch perspektivisch richtig zu verorten.

1. Institutionelle Einbindungen

1.1 Frühkindliche Bildung und Erziehung im Rahmen des Deutschen Föderalismus

Sie alle wissen, der Bund hat in Fragen der öffentlich verantworteten Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern keine Weisungs- oder Regelungsbefugnis, sondern lediglich eine Anregungsfunktion. Die Förderung vorschulischer Bildung und Erziehung ist Sache der einzelnen Bundesländer. Und das ist eine Besonderheit in unserem Lande. Wenn Sie z.B. nach Frankreich schauen, oder in weitere europäische Länder, da sieht das ganz anders aus. Und hinzu kommt bei uns dann auch noch, dass die Zuständigkeit von Bundesland zu Bundesland zwischen den Sozial- und Bildungsbehörden variiert.

Zuständigkeiten für vorschulische Bildung und Erziehung in den einzelnen Bundesländern²

Bundesland	Wer ist zuständig?
Baden-Württemberg	Sozialministerium
Bayern	Sozialministerium
Berlin	Bildungsbehörde
Brandenburg	Bildungs- und Jugendministerium
Bremen	Sozialbehörde
Hamburg	Sozialbehörde
Hessen	Sozialministerium
Mecklenburg-Vorpommern	Sozialministerium
Niedersachsen	Bildungsministerium
Nordrhein-Westfalen	Bildungs- und Jugendministerium
Rheinland-Pfalz	Bildungs- und Jugendministerium
Saarland	Bildungsministerium
Sachsen	Sozialministerium
Sachsen-Anhalt	Sozialministerium
Schleswig-Holstein	Bildungsministerium
Thüringen	Bildungsministerium

Warum verweise ich auf diese Verschiedenheiten? Es ist zwar wichtig, dass *HIPPY* im bundesweiten Kontext beachtet und gefördert wird; Empfehlungen und/oder Projektförderungen des Bundes sind eine nicht zu unterschätzende Hilfe. Doch ob und wie die Arbeit vor Ort stattfinden kann, wird auf der Länderebene geregelt und ist von den regionalen Kontexten abhängig. Hier wird entschieden, hier werden Prioritäten gesetzt, und hier werden die Weichen für die Vernetzungen und Kooperationen im Bildungsbereich gestellt³.

² ZEIT-Grafik/Quellen: OECD-Hintergrundbericht Deutschland, GEW, Kommission Kindertagesstätten der AGOLJB, Deutscher Bildungsserver, zuständige Ministerien. Die aktuellen Bildungspläne der Länder finden Sie unter <http://www.aktiv-fuer-kinder.de/index.php?id=1332>.

³ Hierzu ein Beispiel aus einem angrenzenden Bereich. Vor kurzem fand in Frankfurt eine Fortbildung von einem Stadteilarbeitskreis des Jugendamtes zur Familienbildung mit dem Thema Gewalterfahrungen in Familien statt. Als ein Anfang zu einer Vernetzung gedacht waren alle vorschulischen Einrichtungen, die Träger der Kinder- und Jugendarbeit sowie alle Kinder- und Elterninitiativen geladen. Alle waren da, außer den städtischen Kindertagesstätten, und kaum jemand aus einer Grundschule, da in Frankfurt beide Bereiche, d.h. auch die Kindertagesstätten, dem städtischen Schulamt unterstellt sind, und es versäumt worden war, dort frühzeitig die Teil-

Wichtig ist aber doch, dass Grundschule und die vorschulischen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen ihre inhaltlichen Angebote aufeinander abstimmen und miteinander verzahnen. Und hierzu braucht es feste, verlässliche Strukturen. Mir stellt sich daher die Frage, ob die unterschiedlichen Zuständigkeiten in einigen Bundesländern für diese beiden Bereiche mehr hinderlich als förderlich sind. In der Großen Koalition wurde zwar viel von der Föderalismusreform geredet und auch einiges geregelt, im Rahmen von Bildung ist noch alles beim alten, und das wird sich auch erst einmal nicht ändern. Eine gemeinsame Zuständigkeit von Vorschulbildung und -erziehung und den Grundschulen im Bildungsressort würde die Zusammenarbeit weitaus einfacher gestalten. Aber die Familienbildung ist ja dann doch wieder im sozialpolitischen Ressort angesiedelt und *HIPPY* wiederum in die Familienbildung eingegliedert. Also gegenwärtig kein strukturell hilfreicher Ausweg in Sicht.

Ich denke, je nachdem, wo *HIPPY* sich hinbewegen will, wird es wichtig sein, bundes- und länderspezifisch das sozial- und bildungspolitische Umfeld gut zu sondieren und die bildungspolitischen Entwicklungen genau zu beobachten, um einordnen zu können,

- welchen Platz *HIPPY* gegenwärtig einnimmt,
- ob dieser Platz sich in Zukunft stabilisieren kann,
- ob er sich vielleicht verschieben wird

oder

- ob nicht gar andere Einrichtungen auf diesen Platz zugreifen möchten, bzw. müssen, weil ihr eigener bisheriger Platz bildungspolitischen Neuerungen zum Opfer fällt.

Die geplanten bildungspolitischen Änderungen für die Zukunft hin zu einem Ganztagschulsystem, in das perspektivisch sicherlich das Vorschulsystem auch eingebettet werden wird, stellen beispielsweise die Kindertagesstätten bereits jetzt vor ein großes Fragezeichen bezüglich ihrer eigenen Zukunft.

1.2 Externe Bewertungen frühkindliche Bildung und Erziehung in Deutschland⁴

Werfen wir kurz einen Blick auf die frühkindliche Förderung in Europa. Mit dem von der OECD vorgestellten Länderbericht „*Starting Strong II*“⁵ erfuhren die Angebote frühkindlicher Bildung, Erziehung und Betreuung in Deutschland erstmals eine internationale Beurteilung, die für das Land nicht unbedingt positiv ausgefallen ist. Es fehlt an Betreuungsangeboten und die Qualität entspricht nicht internationalen Standards. Die Ausbildungsstandards der Betreuerinnen und Betreuer sind auf niedrigem Niveau, und die Bezahlung ist schlecht.

Und die PISA-Studien haben gezeigt, dass die Anforderungen an das Deutsche Bildungswesen bisher nur unzureichend eingelöst werden konnten. Für uns ist dabei interessant, dass hier die Annahme vertreten wird, dieses deutsche Ergebnis sei auch auf eine Vernachlässigung des Vorschulbereiches zurückzuführen.

Die OECD empfiehlt in ihrem Bericht daher nicht nur eine „*radikale Expansion*“ der fehlenden Betreuungsangebote für unter Dreijährige und für Schulkinder zwischen sechs und zehn Jahren. Sie plädiert insgesamt für mehr Vorschulinvestitionen, da es vor allem an Betreuungskonzepten und Anstrengungen für Kinder aus sozialen Randgruppen mit besonderem Betreuungsbedarf fehle. Und hier passt *HIPPY*, besonders mit seiner „*Gehstruktur*“,“ sagt *HIPPY*. Aber passt *HIPPY* hier auch wirklich? Oder bedarf es für ein solches Klientel nicht einer weit umfassenderen Qualifikation als sie die Hausbesucherinnen, die als Semi-Professionelle in diese Familien hineingehen sollen, bisher durchlaufen? Nicht umsonst gibt es einen ganz eigenen Ausbildungsbereich für die Sozialarbeit und die Sozialpädagogik speziell für diejenigen Professionellen, die sich im Rahmen ihrer Tätigkeit in den privaten Raum von Familien aus den so genannten Randgruppen hineinbewegen. Doch bevor wir dies besprechen, sollten wir vorher noch einen Blick auf die Aufgabenstellungen der vorschulischen Bildung und Erziehung werfen.

nahmebedingungen abzuklären. Auf unserer obigen Tabelle hatten wir jedoch vermerkt, dass die Vorschulische Bildung in Hessen dem Sozialministerium unterstellt ist. Hier ist also keine kontinuierliche Spiegelung von der Landes- auf die kommunale Ebene vorzufinden. Und ich denke, Sie alle kennen solche täglichen Stolpersteine, über die man als Vernetzungskünstlerin seine Seile legen muss, um überhaupt Knoten knüpfen zu können.

⁴ Konrad-Adenauer-Stiftung 2005.

⁵ OECD 2006.

1.3 Aufgabenstellungen vorschulischer Bildung und Erziehung

Schule hat den Auftrag, Kindern und Jugendlichen Wissen und Kenntnisse zu vermitteln. Und welche Kenntnisse und welche Kompetenzen das sind, ist in Lehrplänen detailliert geregelt⁶. Schule ist aber nicht nur Wissensvermittlerin, sondern auch eine Institution, die Wissen und Kenntnisse voraussetzt. Und hier fehlt es für den Vorschulbereich noch immer an klaren Orientierungen. Beschreibungen der Anforderungen an die Erzieherinnen und Erzieher, Qualitätsstandards, ausgerichtet an den Inhalten und Kompetenzen die Vorschul-Kinder mitbringen müssen, um die Entwicklungsaufgabe ‚Schule‘ bewältigen zu können, die fehlen teilweise noch immer, oder sind nur vage formuliert und eben auch nicht bundesweit einheitlich. Die Debatte hierzu ist in vollem Gange und noch nicht abgeschlossen, wie uns das in der Unterschiedlichkeit der einzelnen Länderberichte aufgezeigt wird.

Hinzu kommt, dass sich die Leitvorstellungen des Vorschul- und des Grundschulbereiches im Bereich der Wissensvermittlung zumeist unterscheiden. Die Vorschulpädagogik hat diesen Aspekt in den letzten Jahrzehnten für sich weit nach hinten geschoben und vor allem das soziale Lernen betont. Solche Inhaltsabstrenzung und die Beschränkung auf "soziales Lernen" wird gegenwärtig sehr kontrovers diskutiert und aufgrund des schlechten Abschneidens im internationalen Ländervergleich der notwendige Sachbezug von Bildung heute wieder verstärkt hervorgehoben.

So verwundert es auch nicht, dass die Angebote von *HIPPY* und von anderen Vorschulprogrammen in Deutschland in jüngster Zeit zum Teil begierig aufgegriffen und umgesetzt wurden, allerdings ohne sie zuvor einer inhaltlichen Prüfung zu unterziehen, um ihnen staatlicherseits ein wie auch immer geartetes Gütesiegel zu verpassen. Qualität und inhaltliche Standards werden noch immer – wenn ich richtig informiert bin – im Rahmen von *HIPPY* International beschrieben und festgelegt. Und in Deutschland wurde *HIPPY* als ein unterstützenswertes Programm erst einmal nur mit Projektcharakter eingeführt, angesiedelt überwiegend im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe. Und schon gehört es auf Länderebene wieder in den Kompetenzbereich der Sozialministerien, und diese werden sich sicherlich nicht intensiv mit einer Institutionalisierung solcher Programme befassen, bzw. eine Debatte um Qualität und inhaltliche Standards vorantreiben. Für sie ist *HIPPY* lediglich eine förderungswürdige Maßnahme unter anderen, im Betreuung- und Fördermix der jeweiligen Bundesländer.

D.h. hier liegt die Beweislast bei *HIPPY* selbst, hier muss sich das Programm an den Leitvorstellungen vorschulischer Bildung messen und sich quasi selbst bewerten, was aber – wie wir eben gehört haben – gar nicht geht, da diese Leitlinien selbst in der Diskussion sind und auf Länderebene nur vereinzelt oder nur rudimentär existieren.

2. Ideologische und fachwissenschaftliche Einbindungen

2.1 Bildungsvorstellungen und -ideologien⁷

In den zurückliegenden Jahrzehnten konnten wir immer wieder einen Wandel der Leitvorstellungen in der Debatte um Bildung beobachten: Bis in die sechziger Jahre herrschte die Meinung, Schulerfolg sei in erster Linie eine Folge angeborener Begabung. In den späten sechziger und siebziger Jahren des zurückliegenden Jahrhunderts dachte man, Bildungs-Angebote könnten Sozialisationsunterschiede ausgleichen und Chancengleichheit herstellen. Damals konkurrierten mehrere Ansätze vorschulischer Förderung miteinander:

Es gab die an Funktionen und Defiziten orientierten Ansätze

- die *Kompensatorische Vorschulerziehung*, die darauf ausgerichtet war, sozial benachteiligten Kindern soziale und sachliche Erfahrungen zu vermitteln, die für Kinder aus sozial besser gestellten Schichten eine Selbstverständlichkeit zu sein schienen.
- Der *an wissenschaftlichen Disziplinen orientierte Ansatz*, der versuchte den schulischen Fächerkanon dem Vorschulalter anzupassen. Er beinhaltete u.a. das frühe Lesen- und Rechnen-lernen.
- Ein Ansatz, der von *psychischen Funktionen* ausging, rückte hauptsächlich die sozialen und kognitiven Lernbereiche ins Zentrum der Förderprogramme, z.B. durch Sprachtrainings, Rollenspiele und ähnlichem.

Gegen diese vorwiegend an Defiziten orientierten Vorschulprogramme wendeten sich zwei andere Ansätze:

- Die *antiautoritäre Vorschulerziehung*, ein Versuch, Kinder repressionsfrei zu autonomen und gesellschaftskritischen Individuen zu erziehen

⁶ Ob die Vermittlung dieser Kenntnisse und Kompetenzen den gegenwärtigen Anforderungen im Alltagsleben noch entsprechen, ist sehr kritisch zu überdenken, doch das ist heute nicht unser Thema.

⁷ Kretschmann Rose 2002.

und

- der *Situationsansatz*, der den leistungsbezogenen Förderansätzen ein Konzept entgegen gesetzt hat, welches sich an den alltäglichen Erfahrungen der Kinder in ihrer konkreten Lebenswirklichkeit orientierte.

Dieser Situationsansatz hat sich dann in der Folgezeit durchgesetzt, heute eher auch als der *Lebensweltansatz* bekannt.

Zu seinen Kennzeichen und Standards gehören:

- *die Orientierung des Lernens an den Lebenssituationen der Kinder,*
- *die Verbindung von sozialem und sachbezogenem Lernen,*
- die Einrichtung altersgemischter Gruppen,
- *die pädagogische Mitwirkung von Eltern und anderen Erwachsenen,*
- *ein dialogisches Verhältnis von Lehrenden und Lernenden,*
- *die gemeinwesenorientierte Arbeit,*
- *die offene Planung und die Ausgestaltung der Lernwelt als Lebensraum*⁸

Sie sehen an der kursiv-roten Markierung, dass der Situationsansatz im Programm von *HIPPY* angelegt ist und *HIPPY* diesem Ansatz zuzuordnen ist. Das ist m. E. eine ganz wichtige Orientierungs- und Argumentationsleitlinie für *HIPPY* und seine Entwicklungen. Sie können zu Recht sagen, im Bereich vorfindlicher pädagogischen Ansätze vorschulischer Förderung liegt *HIPPY* mit ganz vorne, und dass, obwohl das Konzept in ganz anderen nationalen Zusammenhängen entwickelt worden ist. Auf dieser Fachebene wird m.E. noch viel zu wenig argumentiert, so dass der Eindruck entstanden ist, *HIPPY* sei eher ein Randkonzept, ein „ergänzendes“ Lernprogramm, und eher den funktions- und defizitorientierten Ansätzen zuzuordnen, da die Betonung immer wieder darauf gelegt wird, es sei ein kognitive Lernprogramm.

Hier sollte *HIPPY* pädagogisch fundiert und weitaus offensiver vorgehen, und seine eigenen Qualitäten klarer in diesen eben genannten Zusammenhängen „*outen*.“ Denn hier sehe ich als Folge der internationalen Vergleiche gegenwärtig die Gefahr eines Roll back in die defizitorientierten Ansätze, mit der Gefahr einer Verschulung der Vorschulzeit für die Kinder. Und Sie wissen, selbst im Schulbereich wird diese übertriebene Ausrichtung an der reinen Wissensvermittlung gerade vehement diskutiert und in einigen Bundesländern wieder zurückgenommen und die Lehrpläne radikal entrümpelt.

HIPPY hätte hier die Chance, diejenigen Elemente des Programms, nämlich die Verknüpfung beider Ebenen – das soziale und das sachbezogene Lernen – die sie ja miteinander verbindet, verstärkt gegenüber den nur kognitiven Förderungsansätzen hervorzuheben. Das ist meines Erachtens auch noch zu wenig herausgearbeitet, im Gegenteil. Ich hatte in der Vergangenheit den Eindruck, dass in der öffentlichen Darstellung gerade verstärkt auf die kognitiven Aspekte des Programms gesetzt wurde, orientiert an den vorfindlichen Bildungsbenachteiligungen, die ausgeglichen werden sollten. In einer Zeit der Debatte um PISA sicherlich keine falsche Politik, dennoch muss *HIPPY* hier aufpassen und formulieren, welche Richtung es einschlagen will.

2.2 Vom Verhältnis des sozialen zum sachlichen Lernen

Lassen Sie uns noch einen Moment beim Situationsansatz bleiben. Wichtig für diesen Ansatz ist, dass das soziale Lernen Hintergrund und Bezugspunkt allen Lernens ist⁹. Das Soziale Lernen richtet sich gegen ein isoliertes, instrumentelles Lernen. *„Es sollte verhindert werden, dass Kinder ihre Fähigkeit losgelöst von den sozialen Rahmenbedingungen einer Situation erwerben und einsetzen.“*¹⁰ Lange Zeit war daher die Sichtweise vorherrschend, das Soziale Lernen gehe dem sachorientiertem Lernen voraus.¹¹ Und noch heute – bzw. durch neuere Ergebnisse der Gehirnforschung heute wieder besonders bestätigt und hervorgehoben – ist für den Situationsansatz seine Ansicht charakteristisch, dass Lernen von seinen sozialen Kontexten nicht zu lösen ist. Dabei will das Konzept nicht nur die Kompetenzen der Kinder verbessern, sondern es intendiert, das gesamte Zusammenspiel zwischen Kindern, Erwachsenen, Institutionen und gesellschaftlichen Kräften zu verändern. Daher sind die Sachbeziehungen – d.h. die für *HIPPY* so wichtigen kognitiven Aspekte im Programm – in der Debatte um Frühförderung in der Vergangenheit eher beiseite geschoben worden. Sie sollten sich quasi als ein Nebenprodukt aus

⁸ Angelehnt an Zimmer 1985:21

⁹ Hierzu ein Zitat *„Im Situationsansatz ist soziales Lernen [...] nicht ein Lernbereich unter bzw. neben anderen, sondern wird als zentraler Bezug des Lernens verstanden, in den andere Lernbereiche einfließen und integriert werden können.“* Gerstacker & Zimmer 1978, S. 189.

¹⁰ Gerstacker & Zimmer 1978, S. 190.

¹¹ *„Es besteht ein Primat sozialen Lernens. Sachbezogenes Lernen, der Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten wird sozialem Lernen untergeordnet und nach Möglichkeit auf soziale Zusammenhänge bezogen.“* Zimmer 1985, S. 22.

den Sozialbeziehungen ergeben und hatten einen rein instrumentellen Charakter. Heute weiß man, dass man mit diesem Vorgehen der Bedeutung des Sachbezugs für den Bildungsprozess in der frühen Kindheit nicht gerecht wurde. Besonders in den internationalen Evaluationen ist dieser Zustand kritisiert worden. Soziales Lernen, Wissensvermittlung und Schulvorbereitung gehören zusammen. Offensichtlich wird dies in den europäischen Ländern jedoch völlig unterschiedlich gewichtet, wie die OECD¹² im Vergleich der Schwerpunktsetzungen von Vorschulprogrammen verschiedener europäischer Länder aufgezeigt hat.

Land	Schulvorbereitung	Kognitive Entwicklung	Sozial-emotive Entwicklung
Belgien	häufig	häufig	häufig
Dänemark	selten	häufig	sehr häufig
Frankreich	sehr häufig	sehr häufig	selten
Deutschland	selten	selten	sehr häufig
Griechenland	sehr häufig	sehr häufig	sehr häufig

Heute wird das Konzept des sozialen Lernens in Deutschland wieder verstärkt um die Dimensionen des Selbst- und des Sachbezuges erweitert, so dass die Pädagogik der frühen Kindheit vor zwei wesentlichen Aufgaben steht: Zum einen muss sie den Kindern eine "Sprache" geben, mit der diese ihre Selbst- und Weltdeutungen artikulieren können, und zum anderen muss auf die kommenden Aufgaben in Schule und Lebenswelt vorbereitet werden. Ersteres bedeutet weitaus mehr, als nur sprechen zu lernen und für muttersprachlich fremdsprachige Kinder weitaus mehr, als nur die deutsche Sprache zu beherrschen. Hier werden meines Erachtens in Deutschland noch immer viel zu wenig die Möglichkeiten und die Chancen von Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit berücksichtigt. Denn es geht erst einmal darum, dass die Kinder Möglichkeiten der Kommunikation im Umgang mit anderen Menschen, mit Dingen und Sachbezügen und mit sich selbst finden können. Erst wenn dies gelungen ist, können sie sich den auf sie zukommenden Aufgaben sicher zuwenden. Je jünger die Kinder sind, desto mehr muss man sie unterstützen, ihre "Sprachen" zu finden, mit denen sie sich Selbst-, Sozial- und Weltbezüge vergegenwärtigen können. Und ich rede hier bewusst von Sprache im Plural und meine dabei die Umsetzung der Weltdeutungen in einen sprachlichen Ausdruck, der meines Erachtens erst einmal überhaupt nicht den Bedeutungen und Regeln der Landessprache unterworfen sein muss. Ich denke, hier wird Phantasie und Kreativität von Kindern noch immer viel zu wenig gefördert, um eben auch wortschöpferisch tätig sein zu können und um eigene Erklärungen zur kindgerechten Sichtweise auf die Welt zu finden. Machen das Literatinnen, so werden sie mit Preisen bedacht, denken wir beispielsweise an Emine Sevgi Özdamar mit ihrem Buch „Mutterzunge“¹³ oder ihrer Istanbul-Berlin-Triologie „Sonne auf halbem Weg.“¹⁴ Wer von Ihnen die Autorin nicht kennt, Özdamar ist in zwei Sprachen beheimatet und fremd zugleich, thematisiert die Identitätsproblematik ihrer doppelten kulturellen Zugehörigkeit nicht nur mittels Sprache sondern im Medium Sprache selbst. Sie formt aus der türkischen und der deutschen Sprache, jede für sich Trägerin einer spezifischen Kultur, eine Synthese. Sie erfindet sozusagen eine neue, dritte Sprache, aber auch neue Wörter, als Spiegel der neuen Kultur, die aus der Überlagerung deutscher und türkischer Traditionen im Entstehen begriffen ist. Begeben sich Kinder kreativ in dieses Abenteuer hinein, werden sie eines „Besseren“ verwiesen und bekommen die Erklärung zur korrekten Sprache. Das ist einerseits wichtig, andererseits besteht die Gefahr einer Abtötung von Phantasie und Ausdrucksfähigkeit.

Dieser Punkt ist sehr heikel und wird in Deutschland sehr kontrovers diskutiert, hier gibt es die Position, die deutsche Sprache zu beherrschen sei notwendige Priorität – der ich gar nichts entgegensetzen möchte – und die Position, hier würde kolonialisierend eingegriffen, Identität zu früh und zu stark von außen geformt und Kreativität zu früh in ihre Schranken gewiesen – eine Position, der ich auch nichts entgegen setzen möchte. Ich denke, es gilt, das richtige Maß zu finden, doch der Schrecken von Pisa sitzt so tief, dass die Kraft erst einmal verstärkt darauf ausgerichtet ist, die vorhandenen Defizite auszugleichen. Aber es wird auch wieder eine Gegenbewegung geben, in einigen Jahren, dann, wenn dieser Defizitausgleich nicht mehr die primäre Rolle spielt, denn es hat seinen Sinn und Grund, dass der Situationsansatz darauf ausgerichtet ist, identitätsentwickelnd zu stärken, um in die Gesellschaft hinein agieren zu können, und dazu braucht es nicht nur das Handwerkszeug Sprache, sondern darüber hinaus ein großes Maß an Kreativität, um sich nicht nur angepasst und unkritisch in Vorhandenes einzugliedern. Leider hat diese Position im Moment nicht gerade Hochkonjunktur, was verständlich ist, angesichts der dringend auszugleichenden Probleme aufgrund vorheriger Fehlentwicklungen im Bildungsbereich.

Bei der gegenwärtig einsetzenden Besinnung auf die Notwendigkeit, schon im Vorschulalter Angebote zur Ausbildung kognitiver Fertigkeiten und sachlicher Kenntnisse bereitzuhalten darf nicht vergessen werden, dass Kinder nicht nur kognitive Wesen sind. Sie sind auch soziale und emotionale Wesen, sie haben musische, motorische und kommunikative Bedürfnisse und Fähigkeiten. Solche Fähigkeiten gilt es zu pflegen und auszubauen,

¹² Quelle angeben.

¹³ Özdamar 2002.

¹⁴ Özdamar 2006.

damit Kinder glücklich und erfolgreich und aus glücklichen Kindern glückliche Erwachsene werden. Und ich sage diesen Satz bewusst, obwohl es in der gegenwärtigen Gesellschaft den Anschein hat, als habe das Glück den Existenzsicherungsängsten zu weichen. Entsprechende kreative Angebote gehörten schon immer zu einer vorschulischen Didaktik. Es muss vermieden werden, dass sie bei der nunmehr einsetzenden Besinnung auf das Kognitive in den Hintergrund und in Vergessenheit geraten. Hier sollte *HIPPY* mehr auf seine programmatische Stärke verweisen, dass beide Elemente im Programm enthalten und miteinander verzahnt sind. Zu sehr wurde in der Vergangenheit in der öffentlichen Darstellung die Betonung auf das Spracherlernen des Deutschen gelegt. Das hatte seinen Grund in der Darstellung der positiven Wirkung des Programms zum Spracherlernen für Familien mit Migrationshintergrund. Ich denke, dieser Aspekt ist in der Öffentlichkeit angekommen und im Bewusstsein vorhanden, so dass nun die Möglichkeit ergriffen werden könnte, vermehrt auf andere, bisher noch nicht so prägnant herausgearbeitete Aspekte und Stärken zu verweisen.

3. Lebensweltliche Einbindungen

3.1 Auf dem Weg zur Bildungspartnerschaft

Eine der Kernaufgaben von Familie, nämlich die Betreuung und Erziehung von Kindern hat sich gegenwärtig wieder um die Dimension der Bildung erweitert. So ist im 12. Jugendbericht aus dem Jahr 2005 formuliert *„Die Familie muss als grundlegender und bedeutsamer Ort der Vermittlung von Bildung anerkannt werden. Sie ist der wichtigste Ort, die Bereitschaft und Fähigkeit zu lebenslangem Lernen bei den Kindern anzulegen, aber auch ein Ort, an dem die lebenslang wirksamen Bildungsdifferenzen entstehen.“*¹⁵ Mich verwundern solche Aussagen, da ich selbstverständlich von der Bildungsrelevanz des privaten Raumes für Auf- und Heranwachsende ausgehe und es schon immer als unverantwortlich angesehen habe, diesen Lernort zu verkennen und seine Relevanz so wenig zu berücksichtigen und demgegenüber die in den öffentlichen Raum ausgelagerten Lernorte in ihrer Relevanz weitaus höher einzuschätzen, trotz aller Kritik an ihnen und obwohl diese ihren Anforderungen nur unzureichend gerecht werden. Nicht erst seit den Publikationen von Coleman und Plowden¹⁶ weiß man, dass der Anteil der Schule am Schulerfolg von Kindern nur etwa halb so groß ist, wie derjenige der im Rahmen von Familie angesiedelt ist¹⁷. Weitere empirische Studien haben ebenfalls aufgezeigt, dass die Effektstärken der Lernbedingungen in der Familie größer sind als die Effektstärken von Schul-, Lehrer-, Unterrichts- und Methodenmerkmalen.¹⁸ Auch die vorschulischen Bildungsinstitutionen haben bei weitem nicht einen mit der Familie vergleichbaren Einfluss auf die kindliche Entwicklung und die späteren Schulleistungen. Diese Erkenntnisse werden von der Politik noch zu sehr ignoriert, ein Umdenken, wie sie zum Beispiel im Familienministerium sichtbar werden,¹⁹ ist erst in Ansätzen spürbar.

Heute beginnt man wieder von Bildungspartnerschaften zu sprechen, durch den sich der öffentliche und der private Bildungsraum wieder miteinander verzahnen sollen. Damit ist gemeint, dass die Erziehung und auch die Bildung – und ich sage endlich – zu einer gemeinsamen Aufgabe von Eltern und Fach- bzw. Lehrkräften werden soll. Voraussetzung für das Entstehen einer solchen Bildungspartnerschaft ist aber, dass zunächst die Familie wieder als wichtige Bildungsstätte und die Eltern – und ich ergänze, die kinderbetreuenden Personen im familialen Umfeld – als bildungsmächtige Personen wahrgenommen und akzeptiert werden. Nur dann kann mit ihnen gleichberechtigt zum Wohle der Kinder zusammengearbeitet werden. Zu lange wurden deren Kompetenzen ignoriert und daher auch zu wenig gefördert und die Bildungsaufgaben bezüglich der Kinder an die Institutionen des öffentlichen Raumes delegiert.

Noch immer ist Familienbildung, in der es um das Zusammenspiel zwischen Kindern und Erwachsenen um die Privatheit und den öffentlichen Raum bedarfsgerecht zu verändern geht – so wie es der Ansatz des sozialen Lernens beschreibt – eher mittelschichtorientiert, eher freiwillig und hinsichtlich ihrer Wirkung nicht evaluiert.

¹⁵ BMJFFG 2006, S.28.

¹⁶ Coleman 1966 und Plowden 1967.

¹⁷ In einer Veröffentlichung des Bundesbildungsministeriums heißt es hierzu: *„Nach den Ergebnissen der PISA-Studie erweist sich die Qualität des sozialen und kulturellen Kapitals, das Kindern in ihren Familien vermittelt wird, als die wichtigste Voraussetzung und wirksamste Grundlage für den schulischen Lernprozess. Die Wirkungen der informellen Kontexte der Herkunftsfamilie der Jugendlichen sowie deren Freundschaftsnetzwerke sind (...) wichtiger als die Wirkungen institutioneller Kontexte.“*

¹⁸ Fraser et al. 1987 und Rauschenbach u.a. 2004.

¹⁹ *„Entwicklungspsychologische Forschungsergebnisse verweisen darauf, dass die Weichen für die späteren Lernchancen und die Partizipation in unseren Bildungssystemen sehr früh gestellt werden durch die Förderung des kindlichen Lernpotentials, durch Lernmotivation und Persönlichkeitsentwicklung; gerade Eltern haben hier den ersten Zugang und stellen die wichtigsten Bezugs- und Vermittlungspersonen innerhalb des Sozialisationsprozesses dar.“ (Für mich eine Binsenweisheit, CHH)*

Doch auch hier beginnt das Umdenken und im Rahmen dieses Umdenkens taucht unter anderem interessanterweise auch immer wieder *HIPPY* auf²⁰.

Und hier ist es wichtig zu bemerken, es ist sicherlich nicht das didaktische Material, das fasziniert und den Erfolg von *HIPPY* ausmacht. Pädagogische Verlage haben im Verlauf der Zeit da weitaus Besseres produziert, großteils jederzeit und überall und zum Teil unentgeltlich erhältlich. So habe ich während eines Müttertreffens einmal eine ganze Einheit zum Thema Spiele vorgestellt, wobei ich Beispiele und Anleitungen ausnahmslos aus dem Internet gezogen habe. Eine äußerst spannende Einheit, wobei die Mütter vermerkt haben, so würden sie sich die Materialien für ihre Kinder von *HIPPY* auch wünschen.

Was an *HIPPY* fasziniert, ist eben diese Komm- und Gehstruktur, in Zusammenhang mit kurzen, kontinuierlich stattfindenden Einheiten und der Anpassung und Aufgliederung des Lernstoffes in diese Struktur. Hierauf sollte *HIPPY* in der öffentlichen Darstellung weitaus mehr Gewicht legen, denn diese geniale Idee einer Komm- und Gehstruktur ist im Rahmen der institutionalisierten Angebote eben nicht zu verwirklichen. Diese Stärke des Programms wird m.E. im Vergleich zu den institutionellen Angeboten noch zu wenig betont und ist in ihren Auswirkungen zu eindimensional beschrieben. Meines Erachtens wird hier aber auch der Fokus zu sehr auf die Eltern-Kind Beziehung gelegt. Hier spielt dann wieder *HIPPY* International eine Rolle, dort ist das Programm ideologisch halt so festgelegt und aufgebaut. Vorschulische Bildung in Deutschland muss aber immer auch im Kontext mit Betreuung gesehen werden, und das sind in der gegenwärtigen Zeit nicht ausschließlich die Eltern. Die Bindung des Angebotes an die Eltern der Kinder ist daher meines Erachtens eine zum Teil die Teilnahme behindernde Festlegung, die überdacht werden sollte.

3.2 Frühkindliche Bildung und Erziehung als ein Betreuungs- und Bildungsmix²¹

Im historischen Rückblick wird deutlich, dass sich Familie in ihren Lebens- und Organisationsformen stetig verändert. Sie formt sich unter verschiedenen gesellschaftlichen Bedingungen kulturabhängig aus und ist abhängig von geltenden Wertvorstellungen, der innerfamilialen Arbeitsteilung und den gesellschaftlichen Wirtschaftsformen.²² Das hat zur Folge, dass auch die frühkindliche Bildung und Erziehung diesem Wandel mit unterworfen ist und sich an ihm ausrichtet.

Durch zunehmend flexible Arbeitszeiten – die auch Wochenenden mit einbeziehen – und durch die häufige Existenz und Notwendigkeit von Doppelverdiener-Familien, muss auch die Betreuung und Versorgung der Kinder diesen Veränderungen angepasst werden. Familien sind auf die öffentlichen Angebote angewiesen, die aber oft nicht ausreichen, so dass ergänzende Angebote gefunden werden müssen. Diese haben sich im Rahmen privater, informeller, gemeinnütziger und kommerzieller Strukturen entwickelt. Heute gibt es die öffentliche und betriebliche Kinderbetreuung, die vorwiegend aus Kindertagesstätten besteht und zum anderen ein breites Spektrum privater Kinderbetreuung. Das sind Au-pair Hilfen, Elterninitiativen unter der Trägerschaft der freien Jugendhilfe, Eltern-Kind-Gruppen, Krabbelstuben, stundenweise Kinderbetreuungsangebote, Angebote im Rahmen von Mütterzentren, Spielgruppen oder Tagesmütterbetreuung.

²⁰ „Die frühe Förderung der Elternerziehung, Unterstützung und Begleitung von Eltern, die Möglichkeit zu ihrem Erfahrungsaustausch muss - wie schon bisher - ein Schwerpunkt der Familienbildung bleiben; die Angebote der Familienbildung sind aber künftig noch mehr auf die Einbeziehung und die bessere Erreichbarkeit von belasteten, sozial schwachen und bildungsfernen Elterngruppen auszurichten. Erfolgreich haben sich hier etwa Programme erwiesen, die auf der ‚Gehstruktur‘ (?), CHH) beruhen, wie die Frühförderprogramme Opstapje und *HIPPY*. Die Erfolge dieser Programme ergeben sich u.a. aus der intensiven individuellen Einladung und Werbung der Eltern für ihre Teilnahme, der individuellen Betreuung und Verlagerung der Intervention in den gewohnten häuslichen Bereich der Familien (Hausbesuchsprogramme), einer ausführlichen Einweisung in die konkreten Programmaufgaben, der Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch und zur informellen Gruppenbildung der teilnehmenden Eltern.“ Und weiter ist zu lesen, „die ‚Zugangsschwelle‘ ist vielfach auch ein Problem des Verlassens der häuslichen Umgebung, des beschützten Raums, und nicht allein eines der Teilnahme an öffentlichen Aktivitäten, des Zusammentreffens mit familienfremden Personen etc. Hier haben Projekte, die auf einer ‚Gehstruktur‘ (!CHH) beruhen, wie die Frühförderprogramme ‚Hippy‘ und ‚Opstapje‘, gezeigt, dass sich eine anfängliche Distanz zu Kontakten in Interesse wandeln lässt, welches in der Folge zu weiteren Öffnungsschritten und eigenen Lernbemühungen führen können. Gerade das Interesse der Eltern an der Förderung ihrer Kinder ist hier ein strategischer Ansatzpunkt für eigene Integrationssschritte.“

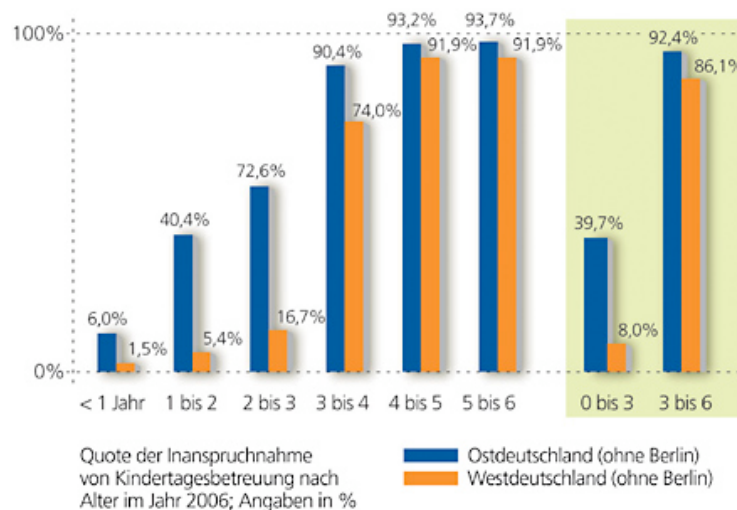
²¹ Alt, Christian 2004.

²² Kaufmann 1995:8.

Gut **zwei Drittel** der Fünf- bis Sechsjährigen werden regelmäßig neben ihren Eltern von mindestens einer weiteren Person betreut. Aber auch die ‚Selbstbetreuung‘ mit Hilfe von Fernseher oder **Computer** hat in allen Schichten mittlerweile eine erhebliche ‚Mitbetreuungs‘funktion übernommen. In Ostdeutschland sind es **45 Prozent** und in Westdeutschland **44 Prozent** der Kinder zwischen drei und sechs Jahren, die auch von Freunden oder Verwandten betreut werden. **Großeltern** nehmen dabei noch immer eine wichtige Rolle ein. Der Anteil der Betreuung durch **Tagesmütter** bzw. einer bezahlten Betreuungsperson liegt für Deutschland bei fünf Prozent in der Altersgruppe der Drei- bis Sechsjährigen. Ca. 7 Prozent der Kinder unter drei Jahren sind in einer Tagespflege oder werden von einer anderen bezahlten Person betreut. 32 Prozent dieser Altersgruppe werden regelmäßig von **Freunden** und **Bekannten** betreut

Dieser Personenkreis übernimmt dann auch einen Grossteil die in dieser frühen Lebensphase der Kinder notwendigen Bildungs- und Erziehungsaufgaben. Doch darüber wird kaum nachgedacht, sondern im Bereich der Frühförderung wird der Fokus ausschließlich auf die **Eltern**, d.h. die Mutter oder mittlerweile auch den Vater gelegt.

Hinzu kommt, dass es bei der Inanspruchnahme der öffentlichen Kindertagesbetreuung laut Bundesfamilienministerium²³ Bewegungen gegeben hat:



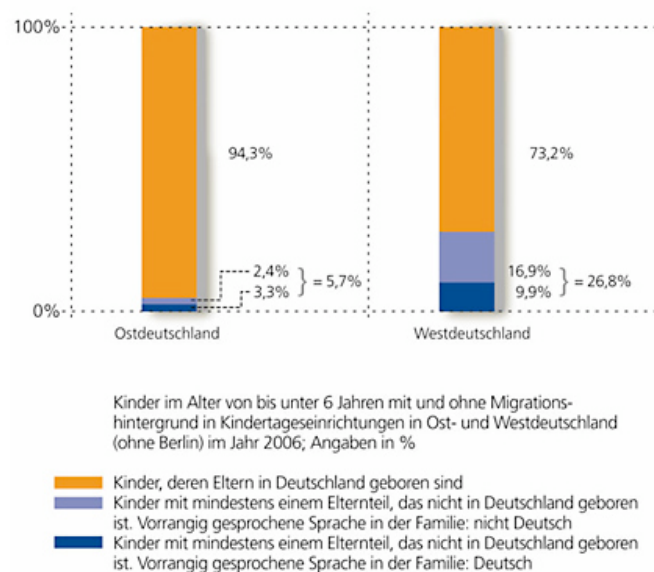
Der Anteil der 3-Jährigen, die einen Platz in Anspruch nehmen, ist in den letzten Jahren kontinuierlich angestiegen und liegt mittlerweile bei 74,0%. Damit schmilzt in dieser Altersstufe nicht nur der Abstand zu den hohen Besuchsquoten 4- und 5-jähriger Kinder. Auch die Quoten von ost- und westdeutschen 3-Jährigen gleichen sich mehr und mehr an.

²³ BMFSFJ 2008.

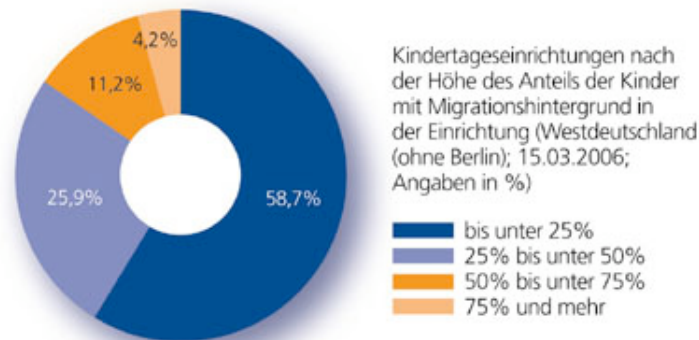


Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern und Kinder mit Migrationshintergrund partizipieren weniger, **wobei sich bei Letzteren inzwischen nur noch ein schwacher Zusammenhang zum Nichtbesuch zeigt**. Die Gruppe benachteiligter Kinder, die keine Einrichtung besuchen, ist zahlenmäßig relativ klein, jedoch bedarf es hier besonderer, gezielter Strategien, diese Eltern frühzeitig zu erreichen.

Durch diese Entwicklungen spricht jedes sechste Kind unter sechs Jahren in Kindertageseinrichtungen in Westdeutschland zu Hause überwiegend eine andere Sprache als Deutsch.



In fast jeder sechsten Kindertageseinrichtung in Westdeutschland haben 50 % und mehr der Kinder einen Migrationshintergrund.



D.h. wir können davon ausgehen, dass in den Kindertagesstätten das Thema Sprache/Mehrsprachigkeit weitaus verstärkter und intensiver in den Vordergrund rückt, als das bisher bereits geschehen ist.

II. HIPPY im deutschen Betreuungs- und Bildungsmix

Wenn wir das bisher Gesagte nun noch einmal überdenken, und uns noch einmal unserer Ausgangsfrage zuwenden: „Wie und wo ist HIPPY im bundesrepublikanischen Kontext aufgestellt?“

Dann sollten wir uns vielleicht in der nachfolgenden Diskussion folgenden Themen noch einmal zuwenden:

1. Thema: Institutionelle Einbindungen

- Die institutionelle Landschaft verändert sich (Ganztagschule mit integrierter Vorschulerziehung und am Ort stattfindende Schulsozialarbeit)
 - Welchen Platz nimmt *HIPPY* Deutschland aus Ihrer Sicht hier gegenwärtig ein?
 - Wohin will *HIPPY* Deutschland in der Zukunft?
- Die europäische, aber auch die nationale Gemeinschaft fordern mehr Betreuungskonzepte und Anstrengungen für Kinder aus sozialen Randgruppen mit besonderem Betreuungsbedarf.
 - Passt *HIPPY* hier besonders mit seiner *Gehstruktur*
 - Bedarf es für ein solches Klientel nicht eine weit umfassendere Qualifikation als sie die Hausbesucherinnen, die als Semi-Professionelle in diese Familien hineingehen sollen, bisher durchlaufen?
- Aufgabenstellungen vorschulischer Bildung und Erziehung sind nicht einheitlich definiert.
 - Wie kann *HIPPY* sein Programm an den Leitvorstellungen vorschulischer Bildung messen, sich quasi selbst bewerten, wenn diese Leitlinien selbst in der Diskussion sind und auf Länderebene nur vereinzelt oder nur rudimentär existieren?
 - Welche Position hat *HIPPY* zur vermittelnden „Sprachen“-kompetenz im Sinne einer Förderung von
 - Kreativität und Phantasie sich die Welt in einer eigenen Begriffswelt zu erobern und zu
 - Mehrsprachigkeit?

2. Thema: Ideologische und fachwissenschaftliche Einbindungen

Im Bereich vorfindlicher pädagogischen Ansätze vorschulischer Förderung liegt *HIPPY* mit ganz vorne.

- Wie kann, bzw. will sich *HIPPY* hier besser ‚outen‘, um in der pädagogischen Fachdebatte dem Situations-/Lebensweltansatz klarer zugeordnet zu werden?

- Soziales Lernen, Wissensvermittlung und Schulvorbereitung gehören zusammen.
 - Bringt *HIPPY* diese Zusammenhänge seines Programms klar genug zum Ausdruck?
 - Ist *HIPPY* in der Lage, das Besondere seines Konzeptes in diesen Zusammenhang zu stellen und weist dabei genügend auf die Bedeutung des privaten Raumes hin?

3. Thema: Lebensweltliche Einbindungen

- In *HIPPY* lebt die geforderte Bildungspartnerschaft.
 - Wie kann die besondere Stärke der Komm- und Gehstruktur von *HIPPY* im Vergleich zu den institutionalisierten Angeboten mehr hervorgehoben und betont werden, als eine Verbindung zwischen den öffentlichen- und privaten Bildungsräumen und gelebter Bildungspartnerschaft?
 -
- *HIPPY* hat eine Sonderstellung im bundesrepublikanischen Bildungsmix.
 - Will *HIPPY* zukünftig damit umgehen, dass perspektivisch eine Gesamtversorgung bezüglich Betreuung und Bildung institutionalisiert werden soll?
 - Will *HIPPY* mit seinem Programm versuchen, sich in diesem institutionellen Kontext zu verorten?
 - Will *HIPPY* eher ein Gegengewicht zur Verinstitutionalisierung von Bildung legen und sich auf den privaten Raum in seiner Verzahnung mit den öffentlichen Räumen der Familienbildung beschränken, was hiesse, sich weiterhin im sozialpolitischen und weniger im bildungspolitischen Bereich zu verorten
- Auf welches Klientel will *HIPPY* zukünftig sein Gewicht legen?
 - Will *HIPPY* weiterhin am ideologisch gebunden Konzept der Eltern-Kindarbeit festhalten, und dabei aufgrund der bundesrepublikanische Betreuungs-Realitäten mögliche Teilnahme gerade von Familien aus bildungsfernen Schichten dadurch vielleicht gerade verhindern.
 - Sollte *HIPPY* den Weg eher auch in die institutionalisierten Tagesbetreuungen u.ä. suchen oder sich weiterhin auf den privaten Bereich beschränken, hier aber das Betreuungsklientel ggf. erweitern, z.B. Grosseltern, Tagesmütter etc.?
- *HIPPY* arbeitet vorwiegend mit Familien die einen Migrationskontext vorweisen.
 - Wie sieht *HIPPY* die zunehmende Eingliederung dieses Klientel in die institutionellen Zusammenhänge?
 - Welche Perspektiven werden für *HIPPY* gesehen? Z.B. Umarbeitung des Konzeptes, ähnlich wie das Konzept von *Rucksack* um eine Verzahnung KITAS und Familienarbeit zu erreichen?
 - Wie sieht *HIPPY* seine Perspektive bei zunehmender Eingliederung und verstärkter Sprachförderung in den Kindertagesstätten bzw. perspektivisch der Vorschulerziehung in einem möglichen Gesamtschulbereich?
 - Welche Perspektive sieht *HIPPY* für sich, das Klientel sozialbenachteiligter deutscher Familien an das Programm heranzuführen?
 - Welche Änderungen und welche Weiterbildungen wären in einem solchen Falle dringend von Nöten.

5. Verwendete Literatur

Alt, Christian: Der neue Betreuungsmix, Zwischenergebnis des Kinderpanels des DJI, München, April 2004

Baur, Konstanze (2004): Konzeption eines kognitiven Lernprogramms für Vorschulkinder aus Migrantenfamilien am Beispiel des Projektes „Home Instruction Program For Parents of Preschool Youngsters“ (HIPPY). Unveröffentlichte Diplomarbeit, Frankfurt am Main.

Beck-Gernsheim, Elisabeth (1994): Auf dem Weg zur postfamilialen Familie. In: Beck, Ulrich / Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hg.): Riskante Freiheiten, S115-138. Frankfurt.

Bittner, G. (1981): Was bedeutet "kindgemäß"? Entwicklungs- und tiefenpsychologische Gesichtspunkte zur Erziehung im Kindergarten In: Z.f.Päd. 27, S 827-838.

BMJFFG (Hrsg.) (2006): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht.

BMFSFJ (2008): E-Mail-Abonnement - Newsletter KINDER UND JUGEND: Kinder und Jugend - Newsletter Ausgabe Nr. 02.

Colberg-Schrader, H.; Krug, M.; Pelzer, S. (1991): Soziales Lernen im Kindergarten, München.

Coleman, James S. (1966): Equality of Educational Opportunity. Study (EEOS) Washington, DC.

Duncan, Kirsten (2002): Kognitives Frühförderprogramm für Migrantinnen und ihre Kinder – das Home Instruction Program For Preschool Youngsters. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Frankfurt am Main.

Fraser, B.J. et al. (198): Syntheses of Educational Productivity Research. International Journal of Educational Research, 11, S. 147-251

Gerstacker, R., Zimmer, J. (1978): Der Situationsansatz in der Vorschulerziehung. In: Dollase, R. (Hrsg.), Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik, Bd. 2, Düsseldorf .

Plowden Report (1967): Children and their Primary Schools
A Report of the Central Advisory Council for Education (England). London.

Kaufmann, Franz-Xaver (1995): Zukunft der Familie. München.

Konrad-Adenauer-Stiftung (Hrsg.) (2005): Arbeitspapier/Dokumentation Nr. 144/2005. Christine Henry-Huthmacher - Kinderbetreuung in Deutschland – Ein Überblick. Krippen – Tagespflege – Kindergärten – Horte und Ganztagschulen im Vergleich der Bundesländer Sankt Augustin, Mai 2005.

Kretschmann, Rudolf & Maria-Anna Rose (2002): Starthilfen zum Schulanfang. Ein guter Anfang - eine solide Grundlage für den weiteren Schulerfolg. Überlegungen zu einer verstärkten Zusammenarbeit von Schule und Kindergarten. Erschienen in *Schulleitung und Schulentwicklung*, Oktober.

Lang, Katja (2004): Zweisprachigkeit aus der binären Perspektive – Kompetenz oder Defizit? Unveröffentlichte Diplomarbeit, Frankfurt am Main.

Maubach, Katharina (2004): Projekt HIPPY (Home Instruction Program for Preeschool youngsters) Deutschland und Australien im Vergleich. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Frankfurt am Main.

OECD-Hintergrundbericht Deutschland, GEW, Kommission Kindertagesstätten der AGOLJB, Deutscher Bildungsserver.

OECD 2006: Starting Strong II. Early Childhood Education and Care 18.

Özdamar, Emine Sevi (2002): Mutterzunge, Köln (1998).

Özdamar, Emine Sevi (2006): Sonne auf halbem Weg, Köln.

Rauschenbach, T./Leu, H.R./Lingenauber, S./Mack, W./Schilling, M./Schneider, K./Züchner, I. (2004): Non-formale und informelle Bildung im Kindes und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. Berlin.

Reischach von, Gerald & Ute Straub (2007): Vielfalt der Familien - Vielfalt der Unterstützungsformen: Familienbildung, Familienberatung und Familienhilfe. In: Sozialmagazin, Ausgabe 7-8, S. 12-30

Textor, M.R. (Hrsg.) (2006): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen. Freiburg, Basel, Wien.

Zimmer, J. (1982): Kindgemäßheit und Vorschulerziehung - Fünf Anmerkungen zu Günther Bittners Wahrnehmung des Situationsansatzes und der Reform vorschulischer Erziehung In: Z.f. Päd. 28, S. 315-318.

Zimmer, J., Der Situationsansatz als Bezugsrahmen der Kindergartenreform. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 6, Erziehung in früher Kindheit, 1985, S. 21-38.

Zimmer, J., Preissing, Ch., Thiel, Th., Heck, A., Krappmann, L., Kindergärten auf dem Prüfstand. Dem Situationsansatz auf der Spur. Seelze-Velber, 1997

Zimmer, J., Das kleine Handbuch zum Situationsansatz, Ravensburg 1998