Peter Erath
Franz-Michael Konrad
Markus Rossa
(Hrsg.)

Der Kindergarten als Bildungseinrichtung

Pädagogische, didaktische und methodische Aspekte einer bildungstheoretischen Vertiefung der Arbeit in Kindertageseinrichtungen

klinkhardt

Erath / Konrad / Rossa

Der Kindergarten als Bildungseinrichtung

Peter Erath
Franz-Michael Konrad
Markus Rossa
(Hrsg.)

Der Kindergarten als Bildungseinrichtung

Pädagogische, didaktische und methodische Aspekte einer bildungstheoretischen Vertiefung der Arbeit in Kindertageseinrichtungen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2017

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung der
Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über http://dnb.d-nb.de.

2017.k. © by Julius Klinkhardt.
Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlagfoto: © Media-ID: 728324 / clipdealer.com.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2017.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2175-9

Inhaltsverzeichnis

Peter Erath, Franz-Michael Konrad und Markus Rossa
Einleitung 7

Franz-Michael Konrad
Bildung im frühen Kindesalter.
Zur bildungstheoretischen Vertiefung der Arbeit im Kindergarten 13

Ingrid Pramling Samuelsson und Niklas Pramling
Vorschuldidaktik für das spielend-lernende Kind 31

Jie-Qi Chen
Offenheit und Unvoreingenommenheit bei der Bildung kleiner Kinder.
Das Konzept der *Multiplen Intelligenzen* 43

Julia Flottmann und Miriam Leuchter
Entwicklungs- und lernpsychologische Grundlagen für die
naturwissenschaftliche Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen 55

Kathrin Winkler
Wertebildung im Kindergarten.
Pädagogische Intentionen zum Philosophieren und
Theologisieren mit Kindern 69

Dorothee Gutknecht
Methodische Zugänge zur Entwicklung von Erzählfähigkeiten
bei Kindern im Krippen- und Kindergartenalter 85

Peter Erath und Markus Rossa
Lernen von der Sache aus!?
Über Möglichkeiten und Schwierigkeiten
einer dialogisch-instruktiven Didaktik für den Elementarbereich 97

Michael Köck

Über das Staunen hinausführen.
Didaktische Überlegungen zum Bildungsbereich
Naturwissenschaft und Technik 119

Jens Kratzmann

Wie lässt sich Bildung in der Kindertageseinrichtung erfassen?
Zur Messbarkeit pädagogischer Interaktionssituationen 139

Larry Prochner, Ailie Cleghorn, Anna Kirova und Christine Massing

Ausbildung von Erzieher/innen in unterschiedlichen kulturellen Milieus.
Die Integration unterschiedlicher Weltanschauungen ermöglichen! 151

Autorinnen und Autoren 169

Einführung

1 Ausgangspunkt

Internationale Vergleichsuntersuchungen sowie aktuelle entwicklungspsychologische und neurowissenschaftliche Erkenntnisse zeigen, dass Kinder bereits im vorschulischen Alter zu komplexen Denk- und Lernleistungen in der Lage sind. Der traditionelle Kindergarten berücksichtigt dies bislang viel zu wenig. Die qualitative Weiterentwicklung des deutschen Kindergartens vor allen Dingen in didaktisch-methodischer Hinsicht ist deshalb unabweisbar. Zuletzt haben vor allem die Debatten rund um „PISA" diese Notwendigkeit unterstrichen.
Eine Weiterentwicklung setzt jedoch ein klares Verständnis der Bildungsprozesse im vorschulischen Alter voraus. Was sollen die Kinder im Kindergarten lernen? Warum sollen sie es lernen? Wie sollen sie es lernen? Noch sind wir nicht in der Lage, diese und ähnliche Fragen zufriedenstellend zu beantworten. Warum ist das so? Drei Problemkreise seien exemplarisch genannt:

- Der Bildungsbegriff ist unklar. Kaum noch jemand benutzt den Bildungsbegriff in seiner ursprünglichen Bedeutung – als Formung des Menschen nach dem Vorbild Gottes. Vielleicht ist eine solche Vorstellung in der Religionspädagogik noch relevant. Ansonsten aber herrscht eine bunte Vielfalt an Optionen. Für die einen sind es die Wissenschaften, an denen sich gelingende Bildungsprozesse orientieren sollten. Andere verweisen auf ein bestimmtes kulturelles Erbe, das der Bildung die Richtung vorgebe. Im postmodernen Diskurs ist es der Mensch selbst, der in selbstreferentieller Weise Maßstab seiner eigenen Bildung ist. Wie man es auch dreht und wendet: Der Bildungsbegriff, so wie er aktuell gebraucht wird, deckt ein äußerst vieldeutiges „Assoziationsfeld" (J. Oelkers) ab, manche sagen auch, er sei ein „Containerwort", das es jedem erlaubt, sich sein eigenes Bildungsverständnis zurechtzulegen.
- Das Eigentümliche der vorschulischen Bildung bleibt im Ungefähren. Die aktuellen vorschulischen Bildungspläne sowie die sie begleitenden Fachdebatten, die hier eigentlich Klarheit schaffen sollten, versagen – vor dem Hintergrund des eben Gesagten nicht überraschend – bei der Bestimmung des Wesenskerns früher Bildung. Was ist eigentlich das Proprium der Bildung im Kleinkindalter? Schlagwörter wie „Konstruktivismus", „selbstgesteuertes Lernen" usw. verschleiern die Probleme eher, als dass sie sie klären. Es ist ja auch nicht einfach, das pädagogische Erbe (Fröbel, Montessori & Co.) mit den aktuellen internationalen Debatten zusammenzuführen. Und dann sind da ja auch noch die unterschiedlichen Anbieter, die ebenfalls ihre jeweils eigenen Bildungsideen und Bildungskonzepte verfolgen. Die Heterogenität der vorschulischen Bildungs-

landschaft erschwert es zusätzlich, den Kindergarten nach einem klaren und überzeugenden Konzept von frühkindlicher Bildung zu gestalten.

- Die professionelle Weiterentwicklung des Personals stockt. Während andere Länder keine Probleme haben, die Fachkräfte in den Kindergärten umstandslos als „Kindergartenteacher" zu bezeichnen, ist es in Deutschland bislang nicht gelungen, den pädagogischen Fachkräften ein klares berufliches Bild zuzuordnen. Auch das überrascht nicht, denn ein solches klares berufliches Bild existiert (noch) nicht. Schon die ‚Höhenlage' der Ausbildung ist umstritten. Sollen, wie sich das gegenwärtig andeutet, künftig vermehrt Hochschulabsolventen/Hochschulabsolventinnen in den Einrichtungen eingesetzt werden? Wenn ja, in welcher Funktion? Oder reicht eine verbesserte fachschulische Ausbildung? Lassen sich diese unterschiedlichen Ebenen der fachlichen Professionalisierung noch unter derselben Bildungsidee bündeln? Klar ist jedenfalls: Der neue Begriff des „Kindheitspädagogen"/der „Kindheitspädagogin" ist einstweilen nicht mehr als ein weiteres Schlagwort in der Debatte, das die Frage nach dem künftigen professionellen Status der Fachkräfte nicht beantwortet, sie vielmehr nur mit einem griffigen Label übermalt.

2 Folgerungen

Die Herausgeber des vorliegenden Buches halten es aus den genannten (und zahlreichen anderen) Gründen für dringend erforderlich, die Debatte um die Bildung im vorschulischen Bereich weiterzuführen. Ziel dieser Debatte sollte es sein, ein Konzept von vorschulischer Bildung zu formulieren, das sich klar von der Tradition des deutschen Kindergartens absetzt, zugleich jedoch den Anspruch erfüllt, das Alltagshandeln der Erzieher/innen praktisch zu unterstützen. Dabei sollte dieses Bildungskonzept so ausgestaltet sein, dass es auf Dauer in der Lage ist, fünf wichtige Fragen zu beantworten:

1. Die Frage nach den Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes: Wenn wir mit Kindern anspruchsvoll lernen wollen, gilt es zunächst zu prüfen, welche Lernvoraussetzungen Kinder mitbringen und wie wir damit umgehen können?
2. Die Frage nach den Inhalten: Was soll gelernt und gelehrt werden? Hier stellt sich die Frage nach dem, was das Kind interessiert (möglicherweise alles), aber ebenso auch die Frage nach dem, was das Kind braucht, um die (seine) Welt verstehen und in ihr kompetent handeln zu können. Hier gilt es, die Rolle der Bildungsinhalte im Sinne einer „Autorität der Sache selbst, die einem willkürlichen Verfügen über sie Grenzen setzt" (Staege 2008, S. 17, siehe Literaturverzeichnis Erath/Rossa in diesem Band), stärker zu berück-

sichtigen und neue Lernformen zu entwickeln, die den Kindern auch den Zugang zu sach- oder inhaltsorientierten Lernprozessen erlauben.

3. Die Frage nach den Modi der Aneignung: Wie soll gelernt und gelehrt werden? Hier stellt sich die Frage nach den geeigneten Lernformen, die Kinder gerne ausüben, die ihnen aber auch aufgrund ihrer entwicklungspsychologischen Situation zugemutet werden können.

Die sich aus den vorhandenen Ansätzen ergebenden Lehr- und Lernformen im Kindergarten sind bis heute vor allem:

– das implizite Lernen im Rahmen von ritualisierten Abläufen in der Gruppe und im Kindergarten (Essen, Schlafen, Feste feiern, Jahreskreislauf erleben, etc.),
– das imaginäre Lernen vorwiegend durch kindliches Rollen- und Phantasiespiel,
– das selbstorganisierte Lernen im Rahmen von Selbstbildungsprozessen, vorwiegend während des Freispiels,
– das situationsorientierte Lernen in und für Lebenssituationen vor allem im Rahmen von Projektarbeit,
– das strukturierte Lernen im Rahmen der Orientierung an vorhandenen Lernprogrammen entweder in kompensatorischer Absicht (z.B. in Form von Sprachförderungsprogrammen) oder zur Förderung spezifischer Fähigkeiten (z.B. in Form von Töpferkursen, etc.).

Damit stellt sich vor allem die Frage, welche Rolle künftig dem explizit sach- und bildungsbereichsorientierten Lernen zukommen soll, dem im Rahmen vieler Bildungspläne eine so wichtige Rolle zugesprochen wird.

4. Die Frage nach der Gestaltung des Verhältnisses von Lehrenden und Lernenden. Hier stellt sich die Frage nach den (für das Kind neuen) Lernformen. Diese müssen einen instruktiv-dialogischen Prozess zwischen Erzieher/in und Kindern ermöglichen. Kognitive Lernstrategien zielen auf Vorgänge wie Organisieren, Elaborieren, kritisches Prüfen, Wiederholen, während metakognitive Lernstrategien darauf abzielen, ein Bewusstsein der Kinder für ihre eigenen Lernprozesse zu entwickeln und diese zu verstehen. Das lässt Kinder effektiv und mit vertieftem Verständnis für die Sache lernen.
5. Die Frage nach dem Verhältnis unterschiedlicher Erziehungsräume zueinander. Hier stellt sich insbesondere die Frage, welchen „Mehrwert" das Lernen im Kindergarten gegenüber dem in Familie und Peergroup haben soll und kann. Hier kann zweifelsfrei festgestellt werden, dass dieser Mehrwert gerade durch die Person der Erzieherin/des Erziehers als „gebildet Unterweisende/r" zustande kommt, die sich zumindest was die Art der Vermittlung von Wissen anbelangt, deutlich von den jeweiligen Elternteilen abhebt.

3 Ziel und Aufbau des Buches

Im Rahmen des vorliegenden Buches können nicht alle gestellten Fragen umfassend beantwortet werden. Das Anliegen der Herausgeber ist es hier vor allem, deutlich zu machen, dass und wie die gängigen Formen des Lehrens und Lernens im Kindergarten bildungstheoretisch begründet, didaktisch vertieft und methodisch präzisiert werden können. Dies soll in diesem Buch – auch mit Unterstützung renommierter internationaler Autorinnen und Autoren – geschehen.

Dazu werden in einem ersten Teil des Buches elementare bildungstheoretische, allgemeindidaktische und entwicklungspsychologische Grundlagen für die frühe Bildung als zielorientierte, dialogische und responsive Praxis präzisiert: Franz-Michael Konrad (Eichstätt-Ingolstadt) führt in die Bedeutung und mögliche Konsequenzen einer bildungstheoretischen Vertiefung der Arbeit in Kindertageseinrichtungen ein. Ingrid Pramling-Samuelson und Niklas Pramling (Göteborg/Schweden) entwickeln vor dem Hintergrund der Theorie vom „spielend-lernenden Kind" die Grundzüge einer dialogisch-kommunikativen Didaktik. Jie-Qi Chen (Chicago/USA) benennt einige wichtige psychologische Voraussetzungen, die es erlauben, differenzierte Bildungsprozesse mit Kindern zu organisieren und durchzuführen.

In einem zweiten Teil werden sachorientierte fachdidaktische Modelle exemplarisch vorgestellt, die es erlauben, Lernprozesse im Kindergarten sach- und inhaltsorientierter als dies bislang der Fall war, zu gestalten. Miriam Leuchter und Julia Flottmann (Landau) bieten hierfür ein entwicklungs- und lernpsychologisches Modell, um die naturwissenschaftliche Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen zu profilieren, Katrin Winkler (Nürnberg) zeigt auf, wie Erzieher/innen bereits mit Kindern sach- und entwicklungsgerecht philosophieren und theologisieren können und Dorothee Gutknecht (Freiburg) eröffnet methodische Zugänge zur Förderung der Erzählfähigkeit von Kindergartenkindern

In einem dritten Teil stellen Peter Erath und Markus Rossa (Eichstätt-Ingolstadt) ein didaktisch-methodisches Konzept zur Entwicklung neuer sachorientierter Lernformate für den Kindergarten vor. Michael Köck (Eichstätt-Ingolstadt) konkretisiert ein solches Format für die Bildungsbereiche Technik, Medien und Umwelt.

In einem vierten Teil erläutert Jens Kratzmann (Eichstätt-Ingolstadt) verschiedene Möglichkeiten zur Messbarkeit von Bildungsprozessen und damit verbundenen pädagogischen Interaktionssituationen. Larry Prochner und seine Mitarbeiter/innen (Edmonton/Kanada) weisen vor dem Hintergrund eines international vergleichenden Forschungsprojektes (Kanada, Kolumbien, Namibia) auf die Problematik hin, die sich aus unterschiedlichen, kulturell bedingten Bildungs- und Entwicklungstheorien für eine globale Bildung, Betreuung und Erziehung in vorschulischen Einrichtungen ergibt.

Abschließend noch eine Bemerkung zur Nomenklatur im Buch. Die im Kindergarten tätigen pädagogischen Fachkräfte werden im Folgenden in den verschiedenen Beiträgen abwechselnd als „Erzieher/innen", als „Kindheitspädagogen/Kindheitspädagoginnen", als „Lehrer/Lehrerinnen" usw. bezeichnet. Wir haben uns entschlossen keine Angleichung vorzunehmen. Zum einen sind es Länderspezifika, die hier eine Rolle spielen. So ist im angelsächsischen Ausland oftmals von „Lehrer/innen" (teacher) die Rede, wenn wir in Deutschland von „Erzieher/innen" sprechen würden. Zugleich weist die Bezeichnung „Lehrer/in" aber auch auf ein anders geartetes Aufgabenverständnis hin, das in der deutschen „Erzieher/in" nicht so ohne Weiteres aufgeht. Zum andern aber können unterschiedliche Bezeichnungen Unterschiede in den Ausbildungsniveaus indizieren, die bei einer einheitlichen Nomenklatur verschwänden, für die Argumentation im Einzelfall aber wichtig sein können. Im Übrigen scheint uns die uneinheitliche Nomenklatur typisch zu sein für ein Tätigkeitsfeld, das sich im Wandel befindet – so sehr wie seit vielen Jahrzehnten nicht mehr.

Die Herausgeber danken allen Autor/innen für die Zurverfügungstellung der Texte sowie der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt für die finanzielle Unterstützung bei der Herstellung dieses Buches.

Eichstätt im April 2017

Peter Erath, Franz-Michael Konrad und Markus Rossa

Franz-Michael Konrad

Bildung im frühen Kindesalter. Zur bildungstheoretischen Vertiefung der Arbeit im Kindergarten

Zusammenfassung

In den aktuellen Debatten um Bildung im frühen Kindesalter wird oft verkannt, dass „Bildung" sich nur in Auseinandersetzung mit „Welt" ereignet. Die Inhalte werden zugunsten der besonderen kindlichen Aneignungsweisen vernachlässigt. In diesem Beitrag wird eine Idee von frühkindlicher Bildung vertreten, die auf Inhalte setzt. Sodann wird die Bedeutung einer solcherart vertieften Bildungsarbeit für den Kindergarten unter bildungspolitischen und professionspolitischen Aspekten erörtert.

Abstract

In the current debates about early childhood education the fact that "education" (Bildung) only occurs in the exposure to the "world" is often underestimated. Learning contents are neglected in favor of children's special ways of learning. The author advocates the idea of an early childhood education relying on contents. Taking into account different aspects of educational policy and professionalism it then discusses the importance of such in-depth educational activities for child care centers.

1 Was ist das Thema?

Das Thema „Bildung im frühen Kindesalter" bzw. „Bildung in früher Kindheit" hat Konjunktur. Das ist durchaus nicht selbstverständlich. Zuletzt wurde über das Thema in ähnlich intensiver Weise wie heute nämlich vor rund einem halben Jahrhundert debattiert, in den 1960er und frühen 1970er Jahren. Neu ist auch, dass der Bildungsbegriff eine solch herausgehobene Rolle spielt. Das war damals anders. Der Titel eines 1968 erschienenen und in den folgenden Jahren viel benutzten Sammelbandes lautete nicht etwa „Bildung in früher Kindheit", sondern „Erziehung in früher Kindheit" (Bittner & Schmid-Cords 1968). Fast vier Jahr-

zehnte später behauptet der Kölner Elementarpädagoge Gerd E. Schäfer dagegen plakativ: „Bildung beginnt mit der Geburt“ (Schäfer 2005). So der Titel eines seiner bekanntesten Bücher. Einem anderen Buch hat sein Herausgeber, der Münchener Vorschulpädagoge Wassilios Fthenakis, den Untertitel „Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können“ (Fthenakis 2003) beigegeben. Die beiden genannten Publikationen sind schon ein paar Jahre alt, das Buch von Schäfer stammt aus dem Jahr 2005, Fthenakis‘ Werk sogar aus 2003. Das zeigt, die Diskussion, wie sie gegenwärtig geführt wird, ist zwar nicht ganz neu, aber immer noch sehr aktuell. Eine kaum noch überschaubare Fülle an (wissenschaftlichen) Publikationen zu frühpädagogischen Fragen, die alle auf das Bildungs-Thema Bezug nehmen, belegt dies. Es sind mittlerweile so viele, dass sich sogar eine eigenständige, interdisziplinär angelegte „frühkindliche Bildungsforschung“ hat herausbilden können (Stamm & Edelmann 2013).

Übrigens ist die Frühpädagogik nicht das einzige außerschulische pädagogische Handlungsfeld, das lange glaubte, ohne „Bildung“ auskommen zu können, inzwischen aber voll auf „Bildung“ setzt. In der Jugendarbeit beispielsweise, einem sozialpädagogischen Kerngebiet, wo man „Bildung“ ab den späten 1970er Jahren weitgehend aussortiert und zugunsten „kritischer“ oder „emanzipatorischer“ Ansätze zum alten Eisen geworfen hatte, dient seit gut einem Jahrzehnt der Bildungsbegriff erneut als programmatischer Leitbegriff (z.B. Sturzenhecker & Lindner 2004).

Warum hat „Bildung“ eine solche Konjunktur?

Zunächst könnte man darauf eine eher allgemeine Antwort geben, eine Antwort, die mit dem Zeitgeist zu tun hat. Jede Epoche hat ihre Begriffe. In den 1960er Jahren hat man von – es wurde gerade erwähnt – Erziehung gesprochen. Daneben kam ab den späten 1960er und verstärkt dann in den 1970er Jahren der Sozialisationsbegriff in Gebrauch, ein für die deutsche Diskussion damals neuer Begriff, der binnen weniger Jahre zu einem Schlüsselbegriff der wissenschaftlichen Diskurse geworden ist. Sozialisation aber rückt die Gesellschaft in den Mittelpunkt. Bildung dagegen ist ein Geschehen, das in erster Linie den Einzelnen, das sich selbst bildende Individuum betrifft. Von „Selbstbildung“ ist ja auch ganz zutreffend die Rede. Man könnte also in kulturkritischer Weise vermuten, die heutige Hochschätzung von Bildung habe auch etwas mit dem weit fortgeschrittenen Prozess der Individualisierung in unserer Gesellschaft zu tun. Jeder ist sich selbst der Nächste, Gesellschaftliches ist zweitrangig geworden.

Darüber hinaus aber muss ein Antwortversuch auf die Frage nach dem heutigen Stellenwert von Bildung sicher differenziert erfolgen. Die eben angesprochene Jugendbildungsarbeit zum Beispiel hat – ganz prosaisch – wohl auch damit zu tun, dass seit geraumer Zeit verstärkt Ganztagsschulen eingerichtet werden und Sozialpädagog(inn)en dort die Chance sehen, sich ein neues berufliches Hand-

lungsfeld zu erschließen. Schulen aber sind Bildungseinrichtungen par excellence. Es könnte also – so das Kalkül – taktisch nicht ganz falsch sein, wenn sich Sozialpädagog(inn)en ebenfalls als Bildungsfachleute ins Gespräch bringen und unter dem Slogan „Bildung ist mehr als Schule" die Bedeutung neben- und außerschulischer Bildung, der so genannten informellen Bildung, betonen, wofür sie dann die notwendige Expertise mitbrächten (Böllert 2008).

Hinzu kommt der seit ungefähr einem Jahrzehnt zu beobachtende Trend, Schul- und Jugendhilfeplanung vernetzend zu betreiben und weniger von der einzelnen Institution her als vielmehr „sozialräumlich" zu denken, um auf lokal-regionaler Ebene „Bildungslandschaften" entstehen zu lassen. In diesen „Bildungslandschaften" wirken die unterschiedlichsten Einrichtungen vom Kindergarten über Schule und Hort bis hin zur offenen Jugendarbeit zusammen und arbeiten vereint an der „Bildung" der jungen Menschen (Mack 2009; Fischbach et al. 2015).

Schließlich – um damit den engeren fachlichen Blickwinkel für einen Moment zu weiten – kann nicht übersehen werden, dass „Bildung" von der Politik massiv protegiert wird und Schlagwörter wie „Bildungsgipfel", „Bildungsrepublik Deutschland" usw. dem politischen Diskurs entstammen. Bereits Mitte der 1990er Jahre hat der damalige Bundespräsident Roman Herzog in einer vielbeachteten Rede gefordert, Bildung müsse zum „Megathema" werden, wenn „wir uns", so lautete Herzogs Begründung, „in der Wissensgesellschaft des nächsten Jahrhunderts behaupten wollen" (Herzog 1997, S. 13).

Dieser starke politische Einschlag des Bildungsbegriffs in seiner aktuellen Verwendung markiert übrigens einen auffälligen Unterschied zum oben genannten Begriff der „Sozialisation". Letzterer ist, anders als die „Bildung", nie zum politischen Slogan geworden. „Sozialisation" indizierte ein Wissenschaftsprogramm, mit der die empirische Wende der Erziehungswissenschaft beschleunigt und die unerledigten Aufgaben der Erziehungsforschung bzw. – wie es dann eben hieß – der Sozialisationsforschung angegangen werden sollten (vgl. Brezinka 1959, bes. S. 9f).

Kurz und gut: Der Kindergarten, dem der Nachwuchs unserer Gesellschaft anvertraut ist, und zwar mehr und mehr alle Kinder der betreffenden Jahrgänge, so dass der Kindergarten eine Bedeutung erhält, die der der Schule schon recht nahe kommt, eine solche Institution kann sich dem politisch aufgeladenen „Megathema Bildung" kaum entziehen.

Gleichwohl vermag dieser Befund noch nicht zu befriedigen. Es gibt Gründe, noch einmal genauer zu fragen: Warum hat gerade „Bildung in *früher* Kindheit" Konjunktur? Können spezifische Umstände für die Zuspitzung des Bildungsthemas auf das Kindergartenalter genannt werden, die im bisher Ausgeführten nicht aufgehen?

2 Warum hat „Bildung in früher Kindheit“ Konjunktur?

Dass seit einiger Zeit über den vorschulischen Bereich so intensiv diskutiert wird wie seit langem nicht mehr, dass dabei immer wieder das Stichwort „Bildung“ fällt, dass wir inzwischen über frühpädagogische Bildungspläne in einer zuvor unbekannten Ausführlichkeit und Tiefe verfügen (dazu Konrad 2009), dies hat nicht etwa, wie man vermuten könnte, mit dem Beitritt der ehemaligen DDR zur Bundesrepublik zu tun. In der DDR hat sich der Kindergarten immer als schulvorbereitende und damit dem Bildungsgedanken verpflichtete Einrichtung verstanden. Der Kindergarten in der DDR war Teil des allgemeinen Bildungswesens, sein Bildungsauftrag war ein „systemintegrativer“[1] (Weinberg & Töpfer 2006). Die „Wende“ und die Verschmelzung zweier sehr unterschiedlicher frühpädagogischer Systeme hätten also Anlass sein können, über die Neuausrichtung des Kindergartens grundsätzlich nachzudenken. Dazu kam es aber nicht. Der DDR-Kindergarten wurde abgewickelt, und die von ihm gestiftete Tradition ist in den neuen Bundesländern allenfalls noch in Spuren bemerkbar. Nein, die aktuelle Konjunktur, die „Bildung in früher Kindheit“ besitzt, ist, wie auch die oben angeführten Publikationen von Schäfer und Fthenakis zeigen, jüngeren Datums und hat entscheidend mit dem Program for International Student Assessment, kurz: PISA, zu tun. PISA war hierzulande die Initialzündung für die aktuellen Debatten um die Zukunft des Kindergartens, PISA hat die Bildung im frühen Kindesalter erst so richtig auf die öffentliche Agenda gehoben. Bekanntlich haben die deutschen Schülerinnen und Schüler längst nicht so gut abgeschnitten, wie man das vor der Veröffentlichung der Ergebnisse des ersten PISA-Durchgangs angenommen, erwartet oder auch nur gehofft hatte. Inzwischen hat sich das Bild zwar gebessert, wirklich zufrieden stellen können die Ergebnisse aber nach wie vor nicht.

Bei der Suche nach Antworten auf das schlechte Abschneiden der Jugendlichen in den PISA-Tests hat man sehr schnell die kleinen Kinder entdeckt. Wenn man mit strukturiertem Lernen und gezielter Unterweisung nur früh genug beginne, so die Hoffnung, würden später auch die schulischen Leistungen der 15-Jährigen besser werden. Wobei geflissentlich übersehen wurde: Studien, die einen Zusammenhang zwischen vermehrten Anstrengungen bei der Frühförderung und verbesserten Schulleistungen von Teenagern empirisch belegen können, sind einstweilen noch Mangelware. Zwar gibt es durchaus Studien, die die Wirkung frühpädagogischer Programme untersucht haben, etwa das in England durchgeführte Effective Pro-

1 Ich beziehe mich hier auf Jürgen Reyer, der drei Bildungsaufträge des Kindergartens unterscheidet, so wie sie sich im Laufe der Geschichte dieser Einrichtung herausgebildet haben: den sozialintegrativen Bildungsauftrag, den ‚eigenständigen‘ Bildungsauftrag und den systemintegrativen Bildungsauftrag (Reyer 2015). Der Kindergarten der Bundesrepublik changiert bis heute zwischen sozialintegrativ und ‚eigenständig‘.

vision of Pre-School Education Project, meist kurz als EPPE-Projekt zitiert (Sylva et al. 2004). Dort konnte aber nur gezeigt werden, dass Kinder bis zum Alter von sieben Jahren im Blick auf ihre intellektuelle/kognitive und soziale Entwicklung von einem qualitativ besonders hochwertigen Kindergarten-Angebot profitieren. Im Mittelpunkt stand hier also die Schuleingangsphase. Andere, bereits in den späten 1960er und frühen 1970er Jahren in den USA durchgeführte Förderprojekte haben dagegen auch mögliche längerfristige positive Effekte geprüft, wobei sich aber herausgestellt hat, dass diese nur dann eintraten, wenn weitere Faktoren hinzukamen, die jedoch außerhalb der Reichweite der Programme lagen. Als besonders wichtig hat sich dabei das Familienklima erwiesen (Bronfenbrenner 1987). Angesichts dieser Befunde warnt der Frühpädagoge Ludwig Liegle denn auch zu recht vor überspannten Erwartungen an die Förderung im vorschulischen Alter und lenkt die Aufmerksamkeit auf das eigentliche Problemfeld zurück: „Vorschulische Frühförderung", so notwendig sie zweifellos ist, sagt Liegle, „kann ... die innere Reform der Sekundarschule nicht ersetzen" (Liegle 2012, S. 39).

Dass aber tatsächlich genau dieses bei der schnellen Hinwendung zum vorschulischen Bereich eine Rolle gespielt haben könnte, nämlich klaren Richtungsentscheidungen auf dem schulischen Feld aus dem Wege zu gehen, zeigt ein Blick auf die politische Gesamtlage zum Zeitpunkt der Veröffentlichung der ersten PISA-Resultate. Die verantwortlichen Politiker waren sich nämlich keineswegs einig, was in den Schulen zu tun wäre, um das PISA-Desaster zu beheben. Der Schulsektor ist traditionell ein politisch umkämpftes Feld.

Auffällig ist jedenfalls, dass der Handlungskatalog, den die Kultusministerkonferenz bereits im Dezember 2001 im unmittelbaren Zusammenhang mit der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse verabschiedet hat, nur sehr allgemeine Forderungen enthielt. Der Vorschlag, Eingriffe in die Schulstruktur vorzunehmen, etwa in Richtung auf eine stärkere Integration der bestehenden Schularten, fehlte, obwohl man dies mit Blick auf die erfolgreichen PISA-Länder durchaus hätte in Erwägung ziehen können. Der vorschulische Bereich dagegen steht traditionellerweise und stand auch damals bei weitem nicht so im Fokus der bildungspolitischen Aufmerksamkeit und war deshalb auch weniger umkämpft als die Schule. Hier konnte man sich schneller einigen, Maßnahmen ergreifen zu müssen, und vor allem: welche Maßnahmen dies sein sollten. Das starke Interesse an der frühkindlichen Erziehung und Bildung trug zumindest anfangs durchaus auch Züge des bildungspolitischen Ersatzhandelns.

Hinzu kommt die Verve, mit der in der Öffentlichkeit Reformen im vorschulischen Bereich eingefordert wurden. In einem inhaltsanalytisch angelegten Forschungsprojekt an der Universität Bielefeld (Tillmann 2015), das die Presseberichterstattung in Deutschland zu PISA in den Jahren 2001/2002 zum Gegenstand hatte, wurde nicht nur das enorme publizistische Echo der PISA-Studie bestätigt. In keinem der involvierten Länder weltweit sind die PISA-Ergebnisse