
Frühe Bildung. Thesen und Anmerkungen zur Geschichte, Gegenwart und Zukunft des Verhältnisses von Kindergarten und (Grund-)Schule

Franz-Michael Konrad

Zusammenfassung

Im Zeichen verstärkter Bildungsanstrengungen im vorschulischen Bereich ist in der jüngeren Vergangenheit immer wieder beklagt worden, dass sich der deutsche Kindergarten in relativer Ferne zur (Grund-)Schule entwickelt habe. Dieser Beitrag geht den in der Vergangenheit liegenden Gründen für diesen Sachverhalt nach. Dabei geraten schnell die Leistungen der Pädagogik Friedrich Fröbels als einer genuinen Kleinkindpädagogik sowie das vergleichsweise hohe Niveau des Volksschulunterrichts ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Schulaffines Lernen schon im vorschulischen Alter war deshalb nicht so dringend wie in anderen Ländern und wurde von einer zunehmend statusbewussten Lehrerschaft auch erfolgreich als Domäne eigenen Handelns reklamiert. Die Sorge für die kleinen Kinder wanderte folgerichtig in den im Verhältnis zur Schule ganz anders strukturierten Fürsorgebereich ab. Die in den letzten anderthalb Jahrzehnten auf internationaler Ebene eingeleitete Verschulung des frühpädagogischen Feldes dürfte diese Entwicklung jedoch umkehren und den diesbezüglichen Sonderweg des deutschen Kindergartens beenden.

Schlüsselwörter

Kindergarten · Grundschule · Bildungspläne · frühpädagogische Bildungsprozesse · anschlussfähige Fröbelpädagogik · Fürsorge(sektor) · Volksschule (19. Jahrhundert) · PISA · frühkindliche Bildung · Internationalisierung

F.-M. Konrad

1 Einleitung

Der deutsche Kindergarten habe sich viel zu lange „schulabgewandt“ (Baumert et al. 2003, S. 146) entwickelt, lesen wir 2003 im Bildungsbericht des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (MPI) in Berlin. Zuletzt ergriffene Maßnahmen, so die Autoren des Bildungsberichts, hätten diesem Missstand noch nicht entscheidend abhelfen können. Deshalb sei „das Verhältnis zwischen Kindergarten und vorschulischem Bereich einerseits und der Grundschule andererseits nach wie vor unbefriedigend“ (ebd.). Dass sich die Grundschule in der jüngeren Vergangenheit in manchen Aspekten dem Kindergarten angenähert und damit ihrerseits dazu beigetragen hat die beklagte Kluft zu überbrücken, wird von den MPI-Forschern durchaus bemerkt, aber keineswegs begrüßt. Das sei der falsche Weg, heißt es, um beide, Schule und Kindergarten, einander näher zu bringen.

Die Klage über die Schulferne des Kindergartens stammt, wie oben zu lesen, aus 2003. In der folgenden, 2008 veröffentlichten Ausgabe des Bildungsberichts finden sich keine derartigen Ausführungen mehr. Man kann dies, wenn man will, als einen ersten Hinweis darauf lesen, dass sich mittlerweile doch etwas getan hat oder sich zumindest Änderungen erkennen lassen – und zwar nunmehr in der aus MPI-Sicht *richtigen* Richtung.

Nicht zuletzt mit Hilfe der in allen sechzehn Bundesländern in Kraft befindlichen frühpädagogischen Bildungspläne soll der Schulferne des deutschen Kindergartens abgeholfen werden. In der Wendung von den so genannten *anschlussfähigen Bildungsprozessen*, die der Kindergarten einleiten solle, findet diese Zielbestimmung ihren Ausdruck. Die Rede von der *Anschlussfähigkeit* der elementaren Bildung hat die Grundschule im Visier, die gewissermaßen organisch auf dem aufbauen können soll, was der Kindergarten an früher Bildung angebahnt hat. Die Bildungs- und Erziehungspläne haben überwiegend einen empfehlenden und (noch) keinen verbindlichen Charakter. Vor allem aber mangelt es an konkreten Handreichungen, wie die Erzieher/innen vor Ort die Intentionen und die in den Bildungsplänen niedergelegten hehren Absichten in der praktischen Arbeit umsetzen können. Das bremst einstweilen noch die Herstellung der viel beschworenen Anschlussfähigkeit.

Im Folgenden sollen in wenigen Strichen und thesenartig zugespitzt die historischen Hintergründe für die getrennte Entwicklung des vorschulischen Elementar- und des schulischen Primarbereiches in Deutschland skizziert werden (2). Sodann möchte ich Überlegungen zu den Hintergründen der neuerlichen Debatte um das Verhältnis von Elementar- und Primarbereich anstellen (3). Abschließend folgen einige Anmerkungen zu einem aktuellen Dokument, das typisch sein dürfte für die

weitere Entwicklung dieser unterschiedlichen Felder des Bildungsgeschehens und ihres Verhältnisses zueinander (4).

2 Zur getrennten Entwicklung des vorschulischen Elementar- und des schulischen Primarbereiches in Deutschland

Dass sich, wie im MPI-Bericht festgestellt, der Kindergarten in Deutschland seit seinen Anfängen *schulabgewandt* entwickelt hat, ist unbestritten. Ebenso wenig lässt sich übersehen, dass diese deutsche Entwicklung in ihrer relativen Schulferne in mancher Hinsicht von der Lage in anderen Ländern abweicht. Welche Gründe kann man dafür geltend machen?

Begeben wir uns zur Klärung dieser Frage auf eine kleine Zeitreise. Und zwar an den Anfang des vorletzten Jahrhunderts, wo uns eine Fülle an Ideen, wie die Bildung kleiner Kinder zu bewerkstelligen wäre, entgegentritt. Insbesondere mit der Pädagogik Friedrich Fröbels ist ausgerechnet in Deutschland schon in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts ein wegweisendes Konzept verfügbar gewesen, mit dessen Hilfe kleine Kinder mehr als nur anständig versorgt und zu Wohlverhalten erzogen werden konnten. Die Fröbelschen Spielgaben – um nur das Herzstück der Fröbelpädagogik zu nennen – bildeten ein durchdachtes, in mancher Hinsicht geradezu genialisches Mittel, um kleinkindliche Bildungsprozesse zu initiieren (vgl. Konrad 2012a, S. 79–104).

Vielleicht – und das ist meine erste These – lag aber gerade in der Existenz der Fröbelpädagogik und ihrer Überlegenheit gegenüber anderen Konzepten der Keim für die spätere *schulabgewandte* Richtung, in die der Elementarbereich in Deutschland im 19. Jahrhundert und danach sich entwickeln sollte. Die britische Infant School und die französische école maternelle zum Beispiel, die beide bereits das Wort *Schule* im Namen führen, taten im Grunde nichts anderes, als schulmäßiges Arbeiten bereits im vorschulischen Bereich zu praktizieren. Dagegen bot die Fröbel-Pädagogik ein Programm, das die besonderen Lern- und Entwicklungsbedürfnisse kleiner Kinder auf nicht-schulische Weise zu befriedigen versprach. Wenn es also darauf ankam, ließ sich für den vorschulischen Bereich auch in inhaltlich-pädagogischer Sicht Eigenständigkeit reklamieren.

Nun hat die neuere bildungshistorische Forschung (vgl. Reyer 2008; Franke-Meyer 2011) darauf aufmerksam gemacht, dass es ausgerechnet die Fröbelbewegung gewesen ist – und darunter an herausragender Stelle politisch aktive

Volksschullehrer –, die einige Jahrzehnte lang den Gedanken eines engen Zusammengehens von Kindergarten und Volksschule propagiert hat. In der Literatur ist die Rede vom *Verflechtungsargument*, wie es insbesondere von politisch *radikalen* Fröbelianern verfochten worden sei. Am Anfang der Kindergartenidee stand die Vorstellung, der Kindergarten könne so etwas wie die Unterstufe des allgemeinen Bildungswesens sein, demnach keineswegs als abwegig. Warum aber ist es dazu nicht gekommen? Warum hat sich der Kindergarten in der Folge nicht schulzugewandt, sondern eben schulabgewandt entwickelt? In der erwähnten Forschungsliteratur wird die These vertreten, die Niederlage des politisch engagierten Bürgertums in der Revolution von 1848 habe auch den Fröbel-Kindergarten als genuine Einrichtung bürgerlicher Kreise behördlicherseits in Misskredit gebracht. Tatsächlich ist das Betreiben von Fröbel-Kindergärten zu Beginn der Restaurationsära in Preußen untersagt worden.

So richtig dieses Argument ist, möchte ich doch auf ein Weiteres aufmerksam machen: Mir scheint, die schulabgewandte Entwicklung des deutschen Kindergartens hatte nicht nur diesen tagespolitischen Hintergrund, sie lag auch im vergleichsweise hohen Standard der deutschen Volksschule begründet (vgl. Konrad 2012b, S. 62 f.). Meine zweite These lautet deshalb: Die Leistungsfähigkeit der deutschen Volksschule hat für die Vertiefung der Kluft zwischen Elementar- und Primarbereich gesorgt. Die von mir zitierte jüngere bildungshistorische Forschung kann interessanterweise zeigen, dass es in der zweiten Jahrhunderthälfte die Volksschullehrervereinigungen gewesen sind, die, wurde der Gedanke einer Verflechtung hier und da – selten genug – noch einmal geäußert, diesem entschieden widersprochen haben. Wohl gemerkt: Es handelte sich um dieselben Volksschullehrervereinigungen, die einige Jahrzehnte zuvor noch von einer *Verflechtung* gesprochen hatten.

War die deutsche Volksschule bzw. – wie sie damals hieß – die Elementarschule zu Beginn des 19. Jahrhunderts, von Ausnahmen abgesehen, kaum mehr als ein Aufbewahrungsort für die Kinder des Volkes, an dem es für diese nur wenig zu lernen gab, was sie für ihr Leben tatsächlich brauchen konnten, stellte sie um 1900 trotz weiterhin bestehender Defizite eine der wohl leistungsfähigsten Einrichtungen der Massenbildung dar – weltweit. Zu einem Zeitpunkt, eben Ende des 19. Jahrhunderts, zu dem Länder wie Spanien, Italien und Frankreich gerade erst die Schul- bzw. Unterrichtspflicht einführten, war der Staat in Deutschland schon seit rund hundert Jahren dabei, den Schulbesuch faktisch durchzusetzen und das Schulehalten zu modernisieren. Denken wir an die zahlreichen didaktischen Innovationen, die insgesamt beträchtlichen Investitionen in Schulgebäude und in die Ausstattung der Klassenzimmer sowie die schnelle Anhebung der Pflicht-Beschulungsdauer auf sieben Jahre. Die seminaristische Lehrer(innen)bildung entstand ebenfalls in dieser

Zeit. Es waren nicht zuletzt diese vergleichsweise gut ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer, die zu dem sich stetig verbessernden Standard der Volksschule beigetragen haben. Eine selbstbewusste Lehrerschaft aber konnte kein Interesse daran haben, mit den rangniedrigeren Kindergärtnerinnen in allzu enge Berührung zu kommen. Das hätte nur die Gefahr heraufbeschworen, dass ihre eigene, mühsam errungene Professionalität wieder infrage gestellt worden wäre. Ganz abgesehen davon, dass auch die Kindergärtnerinnen ihrerseits auf Abgrenzung bedacht waren, wollten sie doch ihren Beruf als exklusiv weibliche Domäne konsolidieren. Und schließlich dürfte das erwähnte relativ gute Niveau der deutschen Volksschule dafür verantwortlich gewesen sein, dass der Anpassungsdruck für den Kindergarten gering war und blieb. Mit dem schulmäßigen Lernen musste nicht so früh begonnen werden, wartete doch auf die kleinen Kinder anschließend ein mehrjähriger, intensiver und qualitativ wenigstens halbwegs ergiebiger Schulbesuch.

Nun hat allerdings die Stärkung der unterrichtlichen Leistungsfähigkeit und damit die Aufwertung der Bildungsfunktion der Schule zulasten anderer Funktionen stattgefunden. Das lässt sich beispielsweise daran zeigen, dass es schon in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts den schulpflichtigen Kindern verboten wurde, ihre jüngeren, aufsichtslosen Geschwister in die Schule mitzubringen. Dass die Kleinen dort den Unterricht störten, fiel jetzt unangenehm auf und sollte unterbunden werden. An dieser scheinbaren Nebensächlichkeit wird gewissermaßen brennglasartig das schärfer werdende Auseinandertreten in Pflege und Aufsicht für die noch nicht Schulpflichtigen einerseits und Bildung für die Schulkinder andererseits deutlich. Für die aufsichtslosen Proletarierkinder wurden Kleinkinderbewahranstalten bzw. die Kleinkinderschulen eingerichtet. Diese Kinder mussten und sollten nicht länger unerbetene Zaungäste des Schulbetriebs sein. Die Bewahranstalten und die Sorge für die kleinen Kinder aber waren Teil dessen, was man damals freie Liebestätigkeit, Armenpflege usw. nannte, Tummelplatz des überwiegend privaten Engagements, meist vor kirchlichem Hintergrund. Dieser Sektor aber beruhte ganz auf den Prinzipien der Bedürftigkeit der Klientel und der Freiwilligkeit des Angebots (wie auch der Inanspruchnahme). Damit gerieten die kleinen, noch nicht schulpflichtigen Kinder ins Gravitationsfeld eines strukturellen Musters, das dem der Schule, deren Besuch weder auf Bedürftigkeit noch auf dem Prinzip der Freiwilligkeit beruhte, diametral zuwiderlief.

Meine dritte These ist, dass der Elementarbereich sich schulabgewandt entwickelt hat, weil er dem Fürsorgesektor beitrug, sich der Fürsorgesektor aber in den genannten wesentlichen Aspekten von der Schule unterschied. Betrachtet man die Geschichte der beiden sozialen und pädagogischen Handlungsfelder und ihres Verhältnisses zueinander bis etwa in die Mitte des 20. Jahrhunderts hinein im Detail, dann gewinnt man den Eindruck, es sei auch niemals der entschlossene Wille

da gewesen, diese Entwicklung zu revidieren. Hatte der Staat der Kirche schon in einem mehrhundertjährigen Ringen die Schule entwunden, wollte er dies offenkundig nicht auch noch im Bereich der öffentlichen Kleinkinderziehung tun. Ganz abgesehen davon, dass er die damit verbundenen Kosten scheute. So erklärt es sich, dass sich immer wieder das Subsidiaritätsprinzip, das den privaten bzw. kirchlichen Erstanspruch gewissermaßen zementiert, auch in entscheidenden historischen Schlüsselsituationen hat durchsetzen können, wo andere Weichenstellungen durchaus möglich gewesen wären. Nie lag die konsequente *Verstaatlichung* des Elementarbereichs näher, als unmittelbar nach dem Ersten Weltkrieg. Aber auch damals ist sie unterblieben (vgl. Konrad 2007).

Schließlich ist noch auf einen Aspekt hinzuweisen, der dem Freiwilligkeitsprinzip, wie es den Fürsorgesektor kennzeichnet, in die Hände zu spielen vermochte. Gemeint ist die hohe Bedeutung, die der Familie in der Mentalität der Deutschen zukommt, was ebenso wie Bewahranstalt und Kindergarten als Erbe des 19. Jahrhunderts anzusehen ist. Daraus folgt meine vierte und letzte These: Der Kindergarten hat sich auch deshalb schulabgewandt entwickelt, weil es in Deutschland bis heute eher unpopulär ist, der Familie die Erstzuständigkeit und besondere Kompetenz in der Erziehung der kleinen Kinder streitig zu machen. Alles andere als Familienerziehung (was in der Regel bedeutete: die mütterliche Erziehung) galt lange als schlechter Ersatz und lebt noch heute in der „fehlenden gesellschaftlichen Anerkennung für berufstätige Mütter hierzulande“ (Spiegel Online 2012) fort. Die Autoren einer Studie des Instituts für Bevölkerungsforschung, welches dem Bundesinnenministerium unterstellt ist, hätten 2012 festgestellt, „das kulturelle Leitbild von einer ‚guten Mutter‘, die zu Hause bei den Kindern zu bleiben habe, sei vor allem in den alten Bundesländern noch so stark verbreitet, dass berufstätige Frauen sich im Zweifel eher gegen als für ein Kind entschieden“, so wurde auf SPIEGEL ONLINE (2012) ein zentraler Befund jener Studie dargelegt. In der kontroversen Debatte um das so genannte Betreuungsgeld, wie sie 2011 und 2012 geführt wurde, ließ sich die Wiederkehr des Familienarguments eindrucksvoll beobachten. Im Übrigen aber galt lange: Wenn sich öffentliche Erziehung partout nicht umgehen ließ, dann sollte sie möglichst nach dem Muster der Familie gestaltet sein. Genau diese Bedingung erfüllte die Pädagogik Fröbels. Das Rollenvorbild für die Kindergärtnerin war die liebevoll ihren Kindern zugewandte Mutter.

Soweit der in vier Thesen verdichtete Versuch, die für Deutschland typische Entwicklung im Elementar- und im Primarbereich historisch zu erklären. In diesem Deutungsansatz hat die in Deutschland relativ gut funktionierende Schule eine wichtige Rolle gespielt. Suchte man nach einem weiteren Argument für die herausgehobene Bedeutung der Schule für den Elementarbereich, dann könnte man nicht zuletzt auch auf die Ereignisse im Westdeutschland der 1960er Jahre verweisen. Da-

mals begann der Glanz des alten Kindergartens nachhaltig zu verblasen. Man fragte nun erstmals, ob es tatsächlich ausreicht, wenn dieser Kindergarten nur von einer Minderheit der Kinder besucht wird, die in ihm gewiss schöne Stunden, diese aber vorwiegend mit Spielen und Basteln und religiöser Unterweisung verbringen. Die Debatten, die um den Kindergarten geführt wurden, fielen nun interessanterweise in genau jenes Jahrzehnt, in dem auch die Schule der alten Bundesrepublik – und zwar bevor man sich kritisch mit dem Kindergarten zu beschäftigen begann – ins Fadenkreuz der Aufmerksamkeit geraten war. Der Historiker Hans-Ulrich Wehler schreibt hierzu: „In einer Langzeitperspektive ist die Entwicklung des Bildungssystems im Kaiserreich eine Aufstiegsgeschichte, die zu Erfolgen geführt hat, von denen dieses System zum guten Teil bis in die 1960er Jahre zehren konnte“ (Wehler 2006, S. 1191). Angesichts einer leistungsfähigen Schule musste man sich um den vorschulischen Bereich nicht sorgen. Mit der Krise der Schule in den 1960er Jahren wurde nun aber auch der mit sozusagen unsichtbaren Fäden an die bisher gut funktionierende Schule gebundene Kindergarten hinterfragt. Man war sich nicht mehr so sicher, ob das Bildungsangebot der Schule nicht doch zu spät komme, um wirklich alle Kinder gleichermaßen zu erreichen. Würden die Bemühungen der Schule nicht weit fruchtbarer ausfallen, begänne man damit schon im Kindergarten? Die Argumente, die in den Debatten der 1960er Jahre vorgebracht wurden, ähneln der heutigen Diskussionslage auf verblüffende Weise. Denken wir nur an die damals wie heute starke ökonomische Fokussierung. Deutschland werde seine Rolle als führende Wirtschaftsmacht verlieren, kümmere man sich nicht mehr als bislang um die kleinen Kinder. So hieß es schon vor nahezu einem halben Jahrhundert und so liest man es auch heute wieder. Ebenfalls bereits in den 1960er Jahren wurden mit den so genannten funktionsorientierten und den wissenschaftsorientierten vorschulpädagogischen Ansätzen didaktische Modelle entwickelt, die in Manchem dem entsprechen, was heute wieder en vogue ist. Allerdings haben sich in der Folgezeit nicht diese Ansätze, sondern der Situationsansatz, die Reggio-Pädagogik, der Waldkindergarten und andere Ansätze etablieren können, die aber allesamt – würden vermutlich die eingangs zitierten Autoren des MPI-Bildungsberichts urteilen – jenes Grundübel der Schulferne des deutschen Kindergartens nicht zu überwinden vermochten. In unterschiedlichen Graden folgen alle diese Ansätze in der Tat immer noch jener Idee einer genuin kindlichen Bildung, wie sie zuerst Friedrich Fröbel formuliert hat, und stehen für einen eigenständigen, eben nicht schulaffinen Bildungsauftrag des Kindergartens.

Im folgenden Abschnitt sollen noch einige Überlegungen zu den Hintergründen der neuerlichen Debatte um das Verhältnis von Elementar- und Primarbereich angestellt werden. Es wurde schon darauf hingewiesen, dass die Ausgangslage der vor mehr als vierzig Jahren nicht unähnlich ist. Erneut ist die Schule in die Kritik

geraten. Immerhin zielen die PISA-Tests, die als Auslöser der aktuellen Debatten gelten dürfen auf 15-jährige Schülerinnen und Schüler, nicht aber auf Kinder im Kindergartenalter.

3 Perspektiven der Entwicklung: Gründe und Hintergründe

Typisch für die aktuelle Lage scheint mir ihre Ambivalenz zu sein. Unter den eben genannten vorschulischen Ansätzen erfreuen sich nicht zuletzt solche großer Beliebtheit, die sich als *alternativ* verstehen, zum Beispiel der Waldkindergarten und auch die anthroposophische Vorschulpädagogik. Ganz offenkundig suchen viele Eltern Einrichtungen, die nach diesen Modellen arbeiten, auch wenn – oder vielleicht gerade weil – diese Eltern wissen, dass sie es hier mit schulfernen Ansätzen zu tun haben. Der Erfolg dieser Modelle scheint die oben angesprochene Entwicklung, wie sie sich u. a. an den erwähnten Bildungsplänen festmachen lässt, zu konterkarieren. Gemeint ist jene Entwicklung, die dazu führt, dass sich die für die deutsche Szene klassisch gewordene Kluft zwischen dem Kindergarten einerseits und der Schule andererseits allmählich doch zu schließen beginnt. Und zwar zugunsten der Entstehung eines Typus öffentlicher Kleinkinderziehung, den Hans-Günther Roßbach (2003, S. 253) einmal als „Vorschultyp“ bezeichnet hat, weil dieser das strukturierte und inhaltsbezogene Lernen stärker denn je in den Elementarbereich hinein verlagert. Allerdings ist zu bedenken: Konsequente Alternativen wie zum Beispiel die Waldorfpädagogik oder auch das Angebot des Waldkindergartens werden immer auf Nachfrage stoßen und sich mit Hilfe von elterngetragenen Einrichtungen in den Nischen des Bildungsbetriebs erfolgreich behaupten. Für die Mehrheit der Kindergärten jedoch dürfte die Schulaffinität in mehr oder minder großem Ausmaß die dominante Perspektive der Zukunft sein. Was sind die Gründe?

Mit dem Hinweis auf die PISA-Tests weiter vorn in diesem Text ist das entscheidende Stichwort bereits gefallen. PISA hat die Diskussion um die Zukunft des deutschen Bildungswesens in einen internationalen Kontext gerückt. Einen Kontext, der ein weltweit gültiges Normalmodell allgemeiner Bildung kreiert, das auf die deutschen nationalen Besonderheiten keine Rücksicht nimmt. Diese Globalisierung betrifft auch den Elementarbereich (vgl. Konrad 2009). Nehmen wir nur die schon erwähnten Bildungs- und Erziehungspläne, die in Deutschland vermehrt die Arbeit in den Kindertageseinrichtungen prägen. Sie stellen keineswegs ein singuläres Phänomen dar, denn weltweit wird in allen OECD-Mitgliedsländern (und auch darüber hinaus) an solchen Plänen gearbeitet bzw. sind solche Pläne bereits in Kraft. Diese Pläne aber, die übrigens von der OECD schon 2001 als „fairly similar

in all countries“ bezeichnet wurden, weisen einen eindeutigen Schulbezug auf. Das wird schon daraus ersichtlich, dass in allen Plänen so genannte „key learning areas“ ausgewiesen werden, die das vorwegnehmen, was sich später in den Unterrichtsfächern der Schule wiederfindet. Außerdem ist in diesen Plänen explizit die Rede von „desirable outcomes“, „readiness for school“ und von „standards“ (OECD 2001). Das sind starke Indikatoren einer spürbaren Schulorientierung.

Wie hier zunehmend eine supranational angelegte Tiefenstruktur der frühkindlichen Bildung im Entstehen ist, in die sich die deutschen Debatten nahtlos einfügen, wird auch daran erkennbar, dass in letzteren ganz offen auf das Ausland Bezug genommen wird. Der bayerische Bildungs- und Erziehungsplan beispielsweise stellt seine Ausführungen ganz explizit in diesen internationalen Kontext (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2006, S. 17). In allen Plänen weltweit finden wir den Verweis auf stets dieselben herausragenden frühpädagogischen Paradigmen oder bestimmte, immer wieder genannte didaktische Modelle. Wenn man Globalisierung nicht nur ökonomisch, sondern auch als die zunehmende transnationale Interaktion von Ideen versteht (vgl. Osterhammel und Petersson 2004, S. 22 f.), dann darf die quasi weltweite Verplanung von öffentlicher Kleinkinderziehung nach stets demselben Muster als eine Manifestation dieser Globalisierung der Frühpädagogik gelten.

Zweifelloos könnte man an dieser Stelle noch weitere Aspekte thematisieren. Zu denken ist beispielsweise an die Emergenz der so genannten Wissensgesellschaft, in der das Verfügen über Bildung zu einer entscheidenden Determinante für ein gutes und gelingendes Leben geworden ist. Der langjährige Leiter der deutschen PISA-Studie, Jürgen Baumert, sagte in einem Interview: „In der Wissensgesellschaft bestimmt Bildung den Lebenslauf stärker, als dies je zuvor der Fall war“, und er fügt an, allein aufgrund des Bildungsabschlusses ließen sich Einkommenserwartungen, Scheidungsrisiken oder ein erhöhtes Krankheits- oder Sterberisiko vorhersagen (Spiegel Online 2010). Demzufolge kann man verstehen, dass Eltern ihre Kinder keinem erhöhten Scheidungsrisiko oder einem erhöhten Krankheits- bzw. Sterberisiko aussetzen wollen und deshalb ihrerseits ebenfalls der Bildung hohe Priorität einräumen. Mindestens einen mittleren Bildungsabschluss erstreben nahezu alle Eltern für ihre Kinder, wie entsprechende Befragungen immer wieder belegen. Wenn möglich, soll es sogar mehr sein. Schon 45 % einer Alterskohorte besuchen inzwischen das Gymnasium. In einer solchen Situation kann mit dem Lernen, wie es die Schule so erfolgreich betreibt, nicht früh genug begonnen werden – eben im Kindergarten.

4 Schluss: Kindergarten und Schule in den bayerischen „Bildungsleitlinien“

Abschließend soll ein Blick auf ein unlängst erschienenes Dokument geworfen werden, das exemplarisch zeigt, wie sich Politik und Fachwissenschaft die Annäherung des Kindergartens an die (Grund-)Schule denken: die „Bayerischen Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit“ aus dem Jahre 2012 (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2012). Die Kluft zwischen den beiden Feldern des Bildungsgeschehens wird in den Leitlinien schlicht dadurch überbrückt, dass man die ersten zehn Lebensjahre eines Kindes zu einer Einheit erklärt. Die Leitlinien beziehen sich sowohl auf den Elementar- als auch auf den Primarbereich, zwischen denen es keine prinzipiellen, sondern nur noch graduelle Unterschiede geben soll. So wird beispielsweise auf den durchgängig gegebenen Zusammenhang von Spielen und Lernen verwiesen, wobei sich im Laufe der Zeit „das eher beiläufige Lernen im Spiel [...] mehr und mehr zum spielerischen Lernen“ fortentwickeln soll (Bayerisches Staatsministerium 2012, S. 24 f.). Von *Basiskompetenzen* ist die Rede, wenn es um den Kindergarten geht, worauf die Schule mit der Herstellung von *Sachkompetenzen* zu reagieren hat. Die in der Vergangenheit auch entwicklungspsychologisch begründete Zäsur, die die Einschulung klassischerweise markierte, und die eine *schulferne* Entwicklung des Elementarbereichs wissenschaftlich begründet erscheinen ließ, wird quasi wegdefiniert und durch ein strukturell einheitliches, lebensalterunspezifisches Modell des kindlichen Lernens ersetzt: das des sozialen Konstruktivismus. Auch wenn es in den Leitlinien nicht offen zu Tage treten mag, letztlich ist es doch die Schule, die die Richtung vorgibt. Die *Sachkompetenzen* etwa, von denen eben die Rede war, sollen zwar erst am Ende der Grundschulzeit abgeprüft werden, und zwar an Hand von Bildungsstandards und festgelegten Kompetenzkatalogen. Jedoch soll bereits im Kindergarten die systematische Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Lern- und Entwicklungsprozesse erfolgen. Wer garantiert, dass es nicht bald schon Standards und Leistungskataloge für den Elementarbereich gibt, so wie sie jetzt schon in der Grundschule zur Anwendung kommen? Erinnert sei an die Vergleichsarbeiten, die seit 2007 in Klasse drei in Grundschulen aller Bundesländer nach einheitlichen Standards durchgeführt werden. Wie auch immer: Ähnlich wie im Sekundarbereich, wo mit der voranschreitenden Zweigliedrigkeit des Schulsystems ebenfalls ein deutscher *Sonderweg* an sein Ende kommt, steht Deutschland auch im Elementar- und Primarbereich im Begriff, in den Hauptstrom der interna-

tionalen Entwicklung einzumünden. Die künftige Entwicklung des Kindergartens wird sich nicht länger schulabgewandt vollziehen.

Literatur

- Baumert, Jürgen, Kai S. Cortina und Achim Leschinsky. 2003. Grundlegende Entwicklungen und Strukturprobleme im allgemein bildenden Schulwesen. In *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*, Hrsg. Kai S. Cortina, Jürgen Baumert, Achim Leschinsky, Karl Ulrich Mayer, und Luitgard Trommer, 52–147. Reinbek: Rowohlt.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, Hrsg. 2006. *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. Weinheim: Beltz.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. 2012. *Gemeinsam Verantwortung tragen. Bayerische Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit*. München: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen.
- Franke-Meyer, Diana. 2011. *Kleinkindererziehung und Kindergarten im historischen Prozess. Ihre Rolle im Spannungsfeld zwischen Bildungspolitik, Familie und Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Konrad, Franz-Michael. 2007. Fürsorge oder Bildung? Zu den vorschulpolitischen Debatten auf der Reichsschulkonferenz 1920, ihren Hintergründen und Folgen. *Zeitschrift für Sozialpädagogik* 5 (1): 37–50.
- Konrad, Franz-Michael. 2009. Instruktion oder Konstruktion? Zu einem Widerspruch des Postmodernismus in den internationalen frühpädagogischen Diskursen. *Zeitschrift für Sozialpädagogik* 7 (1): 2–22.
- Konrad, Franz-Michael. 2012a. *Der Kindergarten. Seine Geschichte von den Anfängen bis in die Gegenwart*. 2. Aufl. Freiburg: Lambertus.
- Konrad, Franz-Michael. 2012b. *Geschichte der Schule. Von der Antike bis zur Gegenwart*. 2. Aufl. München: C. H. Beck.
- OECD. 2001. *Starting strong. Early childhood education and care I*. Paris: OECD.
- Osterhammel, Jürgen und Niels P. Petersson. 2004. *Geschichte der Globalisierung. Dimensionen – Prozesse – Epochen*. München: C. H. Beck.
- Reyer, Jürgen. 2008. Kindergarten und Schule. Historische Abgrenzungsmotive. In *Sorge um die Kinder. Beiträge zur Geschichte von Kindheit, Kindergarten und Kinderfürsorge*, Hrsg. Sabine Hering und Wolfgang Schröer, 69–83. Weinheim: Juventa.
- Rößbach, Hans-Günter. 2003. Vorschulische Erziehung. In *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*, Hrsg. Kai S. Cortina, Jürgen Baumert, Achim Leschinsky, Karl U. Mayer, und Luitgard Trommer, 252–284. Reinbek: Rowohlt.
- Spiegel Online. 2010. Schlichte Utopie. Der Bildungsforscher Jürgen Baumert über fehlende Förderung für Schüler, unnütze Forderungen von Eltern und die Zwei-

- Klassen-Gesellschaft der Lehrer. <http://www.spiegel.de/spiegel/0,1518,druck-700334,00.html>. Zugriffen: 24. Juni 2012.
- Spiegel Online. 2012. Kinderkriegen so unattraktiv wie nie. <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/deutschland-studie-untersucht-gruende-fuer-sinkende-geburtenrate-a-873264.html>. Zugriffen: 19. Dez. 2012.
- Wehler, Hans-Ulrich. 2006. *Deutsche Gesellschaftsgeschichte*. 2. Aufl. Bd. 3: Von der Deutschen Doppelrevolution bis zum Beginn des Ersten Weltkrieges: 1849–1914. München: C. H. Beck.

Elementar- und Primarpädagogik

Internationale Diskurse im Spannungsfeld von
Institutionen und Ausbildungskonzepten

Cloos, P.; Hauenschild, K.; Pieper, I.; Baader, M. (Hrsg.)

2014, X, 180 S. 6 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-03810-6