

2 Der Bildungsauftrag des Kindergartens und seine historische Entwicklung

Medienerziehung stellt heute einen Teilbereich der frühkindlichen Bildung dar. Frühkindliche Bildung oder Frühpädagogik (die Begriffe werden in der Arbeit synonym verwendet) werden als Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern in Kindertageseinrichtungen oder dem Kindergarten bis zum Schuleintritt verstanden. Die Begriffe werden gegenüber anderen alternativen Begrifflichkeiten (z.B. Elementarpädagogik) gewählt, da sie im aktuellen wissenschaftlichen und auch politischen Diskurs häufig Anwendung finden. Definitiv abgegrenzt wird das hier vorliegende Verständnis gegenüber der weiter angelegten Definition von Tietze (2012), der unter dem Bereich Frühpädagogik „alle pädagogischen Fragen vom Zeitpunkt der werdenden Elternschaft bis nach dem Eintritt des Kindes in die Grundschule (0-8 Jahre)“ (ebd., S. 435) fasst.¹

Um die aktuellen Professionalisierungstendenzen der frühkindlichen Bildung und das Verständnis von Kindertagesstätten als Lernort mit Bildungsauftrag aufzuzeigen, bietet es sich an, zunächst die historische Entwicklung des Kindergartens im Verhältnis zum Bildungssystem zu betrachten.

¹ Der Begriff Kindergarten stellt im Vergleich zum Begriff der Kindertagesstätte den älteren Begriff dar, welcher sich oftmals auf Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren bezieht (vgl. Reyer 2010, S. 1). Mit dem Begriff Kindertagesstätte sind sowohl die Nachmittagsbetreuung als auch die zusätzliche Betreuung von Kindern unter drei Jahren verbunden. Da sich in den letzten Jahren die Einrichtungen überwiegend zu Einrichtungen mit Ganztagsangebot und Betreuungsmöglichkeiten für jüngere Kinder entwickelt haben, ist Kindertagesstätte oder die Abkürzung Kita, zumindest für Nordrhein-Westfalen, der gängige Terminus, der im Kontext der vorschulischen institutionellen Betreuung angewandt wird. In der verwandten (zum Teil älteren) Literatur findet sich jedoch auch die Verwendung des Begriffes Kindergarten ohne Abgrenzung zum Begriff der Kindertagesstätte. Somit wird auch dieser Begriff in dieser Arbeit verwandt, hiermit soll aber keineswegs von der Autorin eine Unterscheidung hinsichtlich verschiedener vorschulischer Betreuungsformen vorgenommen werden. Somit meinen die Begriffe Kindergarten und Kita in dieser Arbeit die vorschulische institutionelle Betreuung von Kindern.

2.1 Kindergarten mit sozialpädagogischem Motiv und Bildungsmotiv

In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstanden parallel zur Entstehung des Volksschulwesens Betreuungs- und Erziehungseinrichtungen für Kinder im Vorschulalter. Ein regelrechter „Gründungsboom“ (Reyer 2006, S. 51) an Einrichtungen der öffentlichen Kleinkinderziehung war für das heutige Deutschland der 1830er- und 1840er-Jahre zu verzeichnen. Um 1850 gab es bereits zwischen 500 und 600 Einrichtungen der Kleinkindbetreuung. Obwohl die Anzahl der Einrichtungen rasch zunahm, besuchten nur wenige Kinder vorschulische Einrichtungen; die Betreuungsquote der vorschulaltrigen Kinder in Preußen lag um 1850 bei rund einem Prozent (vgl. ebd.).

Für die Entstehung einer institutionalisierten Kleinkinderziehung war zunächst ein „sozialfürsorgisches Motiv“ (Reyer & Franke-Meyer 2012, S. 5) im Rahmen der gesellschaftlichen Massenarmut aufgrund einer sprunghaft ansteigenden Bevölkerung ausschlaggebend. Die Erwerbstätigkeit von Müttern ging mit verschiedenen Problemen für die soziale Unterschicht einher: Jüngere Kinder waren ohne Aufsicht alleine zu Hause und wurden daher teilweise Opfer von Unfällen, ältere Geschwister passten auf die jüngeren auf und besuchten deshalb nicht die Schule oder aber jüngere Geschwister wurden mit in die Schule gebracht. Eine außerfamiliale Kinderbetreuung ermöglichte es den Müttern der sozialen Unterschicht, bei gleichzeitiger Betreuung ihrer Kinder zu arbeiten, beispielsweise als Bäuerinnen, Tagelöhnerinnen oder Wasserträgerinnen (vgl. Reyner 2010, S. 520; Reyner & Franke-Meyer 2012, S. 5f.; Kallert 2006, S. 215). Neben der Lösung der genannten Probleme erhielt die Obrigkeit durch die institutionalisierte Kleinkinderziehung die Möglichkeit, die Kinder gemäß trägerspezifischer Ordnungsvorstellungen zu erziehen und diese „auf eine Existenz als Angehöriger der ‚arbeitenden Classen‘ durch Grundlegung einer proletarischen Sittlichkeit schon in den ersten Lebensjahren“ (Reyer 2010, S. 520) vorzubereiten.

War das sozialpädagogische Motiv ausschlaggebend für die Gründung des Kindergartens, kam schnell eine Verflechtung mit schulbezogenen Aufgaben hinzu, so dass auch ein „Bildungsmotiv“ die Arbeit der Einrichtungen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts kennzeichnete. In vielen Einrichtungen der öffentlichen Kleinkindererziehung waren Lehrer tätig, die meist an einigen Stunden pro Tag die Kinder gezielt auf die Schule vorbereiteten. Zudem erstellten einige Einrichtungen „Entlassungszeugnisse“ im Zuge des Übergangs zur Schule, welche den zukünftigen Lehrer über die Eigenschaften des Kindes und dessen Familiensituation informieren sollten. Die Verflechtung von vorschulischer Einrichtung und Schule zeigte sich auch darin, dass sowohl vorschulaltrige Kinder reguläre Elementarschulklassen als auch schulpflichtige Kinder die Kleinkinderschule besuchten und zudem erste Ausbildungen für die pädagogische Arbeit in den Einrichtungen angeboten wurden (vgl. Reyner & Franke-Meyer 2012, S. 8).

Zu den bekannten Vertretern des Bildungsmotivs zählt Friedrich Fröbel. Er entwickelte als erster eine detaillierte Kleinkindpädagogik (vgl. ebd., S. 10), die sich jedoch nicht auf diejenigen Familien, in denen Kinder vernachlässigt oder in ihrer Entwicklung ungenügend gefördert wurden, bezog, sondern auf Kinder aus dem Bürgertum (vgl. Textor o.J.a). Laut Fröbel sollte der Kindergarten ein Ort sein, „an dem eine kindgemäße, familienergänzende Pädagogik [mittels] [H.F.] [einer] [umfassenden] Förderung der jungen Kinder in den verschiedenen Entwicklungsdimensionen (Sprache, Motorik, Emotionalität und Geist) insbesondere durch das Spiel vorangetrieben werde“ (Diehm 2004, S. 533). Durch die systematisch aufeinander aufbauenden Spielgaben (Grundelemente Kugel, Walze und Würfel) sollte das Kind selbsttätig sein Inneres freitätig darstellen können (vgl. Reyer 2006; Höltershinken 2012b, S. 432). Fröbel war der Ansicht, dass der Kindergarten die unterste Stufe des Bildungssystems darstellen und die Bildungsarbeit des Kindergartens sich auf die Schule beziehen solle (vgl. Diehm 2004, S. 533; Reyer & Franke-Meyer 2012, S. 10).

2.2 Entflechtung von familienbezogenen und schulbezogenen Aufgaben

Ab der Mitte des 19. Jahrhunderts kam es zu einer konzeptionellen Entflechtung von familienbezogenen und schulbezogenen Aufgaben, die durch das 1851 erlassene „Preußische Kindergartenverbot“ der Fröbelschen Kindergärten² und durch die 1854 erlassene „Preußische Schulregulative“ begünstigt wurde (vgl. Franke-Meyer 2011, S. 116ff.; Reyer & Franke-Meyer 2012, S. 11f.). Vor allem aber zeichnen Reyer und Frankemeyer (2012) Veränderungen in der Trägerlandschaft für den Entflechtungsprozess verantwortlich: Im Verlauf der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bildeten sich konträr zu den „Fröbelianern“ und der daraus hervorgehenden Fröbelbewegung die großen konfessionellen Trägerfraktionen „mit eigenen weltanschaulichen und pädagogischen Positionierungen“ (ebd., S. 11). Während die konfessionellen Trägerverbände den vorschulischen Einrichtungen primär familienunterstützende Aufgaben zusprachen und schulbezogene Aufgaben außen vor ließen, betonten die Fröbelianer die schulisch ausgerichtete Bildungsaufgabe des Kindergartens und versuchten über die gesamte zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts immer wieder, „den Kindergarten

² Von 1851 bis 1860 wurden die Fröbelschen Kindergärten in Preußen verboten. Frankemeyer (2011, S. 116ff.) sieht das Verbot vor allem durch die religiöse Oppositionsbewegung des „Deutschkatholizismus“ begründet, einer von Rom unabhängigen Kirche, welche sich gegen die Reliquienverehrung und den Ablasshandel aussprach. Die Oppositionsbewegung gründete einige Institutionen, darunter auch die Kindergärten Fröbelscher Art, die von der preußischen Regierung als staatsgefährdend betrachtet wurden, sodass es zu einem allgemeinen Verbot der Fröbelschen Kindergärten kam, um die freien Gemeinden zu schwächen. Somit sollte die Erziehung der Kinder zu „freiheitlich denkenden Menschen“ (ebd., S. 204), die sich gegen die Autorität der Kirche stellen, verhindert werden.

organisatorisch und administrativ als unterste Stufe des allgemeinbildenden Schulsystems zu verankern“ (ebd.).

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts kam es zu einer gewissen Annäherung zwischen dem Deutschen Fröbelverband und den konfessionellen Trägerfraktionen: Die konfessionellen Einrichtungen nahmen Methoden des Fröbelschens Kindergartens auf und auf der anderen Seite berücksichtigte das Konzept des Volkskindergartens die familienunterstützende Funktion des Kindergartens (vgl. ebd., S. 12). Für Reyer (2010) stellt Schrader-Breymanns Konzeption des Volkskindergartens den Beginn der pädagogischen Modernisierung des Kindergartens dar (vgl. ebd., S. 524). Schrader-Breymann verband Ende des 19. Jahrhunderts Fröbels Spieltheorie³ mit Pestalozzis Familienprinzip (vgl. Reyer & Franke-Meyer 2012, S. 12; Osterwalder 2011). Dabei grenzte sie den Kindergarten von der Schule ab und begründete stattdessen eine eigenständige Kindergartenpädagogik. Der Kindergarten hätte sich nicht an der Schule, sondern an der Familie zu orientieren. Sie führte den „Monatsgegenstand“⁴ in die Kindergartenpädagogik ein und setzte somit den Grundstein für einen „eigenständigen Bildungsauftrag“ des Kindergartens (vgl. Reyer & Franke-Meyer 2012, S. 12). Es standen fortan unterschiedliche pädagogische Konzepte zueinander in Konkurrenz wie die von Fröbel und Montessori, was in der Literatur auch als „Fröbel-Montessori-Streit“ (Reyer 2010, S. 524) bezeichnet wird.

2.3 Verlust des Schulmotivs in der Weimarer Republik

Nach dem Ende des ersten Weltkriegs hatte die Reichsschulkonferenz von 1920 die Aufgabe, über die Neugliederung des deutschen Schulwesens zu beraten. Hier wurde das Verhältnis von Kindergarten und Schule diskutiert, die Mehrheit der Teilnehmer/innen sprach sich für eine Trennung der beiden Institutionen aus. Das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) von 1922 (Vorläufer des heutigen KJHG) führte zu einer (vorerst) endgültig konzeptionellen Abgrenzung des Kindergartens vom Bildungssystem, indem dieser gänzlich der Kinder- und Jugendhilfe zugeschrieben wurde. Dies ermöglichte die Etablierung des „eigenständigen Bildungsauftrags“ des Kindergartens gegenüber Familie und Schule (vgl. Reyer & Franke-Meyer 2012, S. 13f.).

⁴ Bei der Arbeit mit einem Monatsgegenstand wird den Kindern im Kindergarten ein bestimmtes Thema (z.B. Haustiere) anhand von Informationen und praktischen Tätigkeiten nahe gebracht (vgl. Berger o.J.).

2.4 Verlust des eigenständigen Bildungsauftrags des Kindergartens im Zuge des Nationalsozialismus

Die politischen und gesellschaftlichen Bedingungen der folgenden Jahrzehnte führten jedoch zum Verlust dieses eigenständigen Bildungsauftrags: Im Nationalsozialismus wurde der Kindergarten politisch funktionalisiert und gleichgeschaltet. Der Fröbelerverband wurde zur Selbstauflösung gezwungen (vgl. Lost o.J., S. 2) und Waldorf- und Montessori-Kindergärten wurden geschlossen (vgl. Reyer 2010, S. 525). In der Nachkriegszeit diente der Kindergarten vor allem zur Betreuung von verwaisten oder vernachlässigten, bzw. von Verwahrlosung bedrohten Kindern (vgl. Roux o.J.).

2.5 Annäherung des Kindergartens an das Bildungssystem

In den 1960er- und 1970er-Jahren kam es wieder zu einer Annäherung des Kindergartens an das Bildungssystem. In der DDR wurde der Kindergarten im Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem (1965) als unterste Stufe des Bildungssystems beschrieben (vgl. Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem). Dieses ermöglichte einerseits die Erwerbstätigkeit der Frau, die aus volkswirtschaftlicher Sicht durchaus gewünscht wurde, andererseits die sozialistische Erziehung in den staatlich kontrollierten einheitlichen Kindergärten (vgl. Reyer 2010, S. 525; Deißler 1973, S. 99ff.; Kallert 2006).

In der BRD wurde mit der *Bildungsreform* der 1960er- und 1970er-Jahre angestrebt, den Kindergarten als ein Angebot für alle Kleinkinder auszubauen, somit auch für die Kinder von nicht erwerbstätigen Müttern (vgl. Reyer 2010, S. 525)⁵. Die Bildungsreform hatte unterschiedliche Auslöser: Zum einen befand sich Deutschland Mitte der 1960er-Jahre im Wirtschaftswachstum und benötigte dringend Fachkräfte. Zum anderen führte der Sputnik-Schock⁶ Ende der 1950er-Jahre in den westlichen Industrienationen zur Sorge, international nicht wettbewerbsfähig zu sein (vgl. Roux o.J.; Stamm 2010, S. 240f.). Eine internationale Vergleichsstudie der OECD im Oktober 1961 zeigte zudem den „Leistungs- und Modernitätsrückstand“ (Hepp 2011, S. 122) für das deutsche Bildungswesen auf, was dazu führte, dass der damals neugewählte Bundeskanzler Erhard in seiner Regierungserklärung die enorme Bedeutsamkeit von Bildung und Forschung herausstellte. Weiteren

⁵ Gleichwohl reichte die Zahl der Kindergärten schon damals nicht aus (vgl. Reyer 2006; Reyer 2010).

⁶ Der Sowjetunion gelang es eher als den USA, einen künstlichen Erdsatelliten (Sputnik) in das Weltall zu schicken, was verdeutlichte, dass die Sowjetunion im Hinblick auf die Raumfahrt den westlichen Industrienationen mindestens ebenbürtig war. Zudem bestand eine stärkere militärische Gefahr für die USA, da somit die Sowjetunion prinzipiell dazu in der Lage gewesen wäre, die USA mit atomaren Interkontinentalraketen zu treffen (vgl. Bitzer o.J.).

Antrieb bekam die Bildungsdebatte durch zwei stark beachtete Publikationen (vgl. ebd., S. 122f.): Picht (1964) warnte in mehreren Artikeln der Wochenzeitung „Christ und Welt“ in einer Analyse des deutschen Bildungswesens vor der „Bildungskatastrophe“ in Deutschland, welche nur mit einem „Notstandprogramm“ verhindert werden könne. Er argumentierte dabei vor allem ökonomisch und standortpolitisch (vgl. Hepp 2011, S. 123). Des Weiteren kritisierte der Soziologe Dahrendorf (1965) in seinem Buch „Bildung ist Bürgerrecht“ die ungleiche Verteilung von Bildungschancen in der Gesellschaft, welche dem Recht auf Bildung des/r Einzelnen entgegenstände, sodass „eine aktive Bildungspolitik“ gefragt sei.

Eine Reform der Bildung wurde als Krisenbewältigung gesehen: Das Bildungssystem sollte effizienter und leistungsfähiger werden, Bildungsbenachteiligungen im Hinblick auf Erkenntnisse der Sozialisationsforschung zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schullaufbahn abgebaut werden und eine stärkere Demokratisierung des Bildungswesens erfolgen (vgl. Kluchert 2012; Roux o.J.; Liegle 1979, S. 19; Deutscher Bildungsrat 1970, S. 110f.). Angesichts von Erkenntnissen der US-amerikanischen Entwicklungspsychologie und Intelligenzforschung wurde nun davon ausgegangen, dass die Intelligenzentwicklung früh durch Umweltfaktoren beeinflusst werden kann und nicht nur Resultat der Anlagen einer Person ist (vgl. Roux o.J.; Hopf 1971, S. 3ff.). Die Forschungsergebnisse von Bloom nahmen einen zentralen Stellenwert in der Diskussion um frühkindliche Förderung ein. Laut Bloom würden 50 Prozent der Intelligenz bereits im Alter von vier Jahren erworben und weitere 30 Prozent im Alter von acht Jahren. Hieraus ergab sich der Ansatz, Kinder möglichst früh adäquat zu fördern, um die Intelligenz aller Kinder zu fördern (generelle Förderung) und zudem umweltbedingte Nachteile zu kompensieren (kompensatorische Förderung) (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 110f.; Hopf 1971, S. 3ff.).

1970 lieferte der Deutsche Bildungsrat mit dem „Strukturplan für das Bildungswesen“, der für die nächsten Jahre den bildungspolitischen Diskurs in der Bundesrepublik prägte (vgl. Hepp 2011, S. 123), die Reformgrundlage (vgl. Kluchert 2012, S. 181). Erstmals wurde nun der Elementarbereich in das Bildungssystem einbezogen (vgl. Liegle 1979, S. 19; Deutscher Bildungsrat 1970, S. 112).⁷ Mit dem Strukturplan für das Bildungswesen wurde es zur Aufgabe der Erzieher/innen, das Lernen von Kindern systematisch zu unterstützen und „alle Kinder in gleicher Weise kontinuierlich und konsequent“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 112) zu fördern.

Als Reaktion auf den Strukturplan gaben die Ministerien einiger Bundesländer „Richtlinien“ heraus, die zumeist als „Rahmenpläne“ oder „Bildungspläne“ bezeichnet wurden (vgl. Liegle 1979, S. 21ff.) und gemeinsam mit den auch in der

⁷ Dennoch gehört der Kindergarten – auch heute noch – mit der rechtlichen Grundlage des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (1991 in Kraft getreten) formal dem Sozial- und nicht dem Bildungsbereich an (vgl. SGB VIII).

DDR publizierten Richtlinien und Empfehlungen die Vorläufer der heutigen Bildungspläne der Bundesländer bilden (vgl. Smidt & Schmidt 2012, S. 244). Zunächst richteten sich die Rahmen- bzw. Bildungspläne an Vorklassen an Grundschulen, Schulkindergärten und Vorschulgruppen in Kindergärten und zeichneten sich durch eine starke schulische Orientierung aus. Später wurden die Rahmen- und Bildungspläne teilweise auch in den Kindergärten eingeführt (bspw. in Baden-Württemberg, Bayern, Saarland, Berlin). Die entwickelten Konzepte und Maßnahmen hatten unterschiedliche Ausrichtungen. Zunächst waren die Rahmen- bzw. Bildungspläne stark schulisch orientiert, was sich in den einzelnen Lernbereichen, die denen von Schulfächern ähneln, widerspiegelt (vgl. Liegle 1979, S. 44). Bald stand eine Vielzahl an Bildungsmaterialien wie Lernspiele, Puzzles und Sachbücher zur Verfügung, was laut Liegle (1979) zur Verwirrung auf Seiten der Erzieher/innen führte. Am häufigsten bezogen sich die Entwürfe für den Vorschulbereich auf einzelne didaktische Bereiche wie Mathematik, Sach- und Umweltkunde, Technik oder Sprachförderung (z.B. Lesekurs). Zudem wurden Materialien entwickelt, die sich an funktionalen Fähigkeiten des Kindes orientierten (vgl. ebd., S. 27f.). Durch spezifische Spiel- und Lernangebote – wie etwa die Sprachtrainingsmappen nach Lückert oder mathematische Lernspiele sollten – von einem behavioristischen Lernverständnis ausgehend – die anvisierten Fähigkeiten erworben werden (vgl. Höltershinken 2012c, S. 443; Holling 2007, S. 44f.).

Neben der Aufgabe von Erziehern/innen, die Kinder sowohl generell als auch kompensatorisch zu fördern, wurde im Strukturplan vorgesehen, das Schuleintrittsalter vorzuverlegen. Fünfjährige sollten aus dem Kindergarten herausgenommen werden, um ihnen eine stärkere schulbezogene Förderung in besonderen Vorklassen zu ermöglichen, was *Diskussionen um die Zuordnung der fünfjährigen Kinder* auslöste: Sollten diese den Kindergarten oder die Schule besuchen (vgl. Roux o.J.; Baumann et al. 1977, S. 11ff.)? Der vorschulische Bereich stellte sich in den 1970er-Jahren, wie Twellmann (1978) aufzeigt, je nach Bundesland unterschiedlich dar: Es existierten Kindergärten, Schulkindergärten, das Modell der integrierten Eingangsstufe sowie Vor-(schul-)klassen. Die verschiedenen Einrichtungsformen waren mit unterschiedlichen didaktischen Konzepten verknüpft: In den Modellkindergärten wurde auf gelenkte, direkte Instruktionen der Kinder verzichtet. Die Schulkindergärten, das Modell der integrierten Eingangsstufe sowie die Vorklassen waren hingegen stärker an schulischen Inhalten orientiert, sodass neben spielorientierten Phasen die Kinder auch erste Kenntnisse in Lesen, Schreiben und Rechnen erlernten (vgl. Dollase 2006; Höltershinken 2012a; Knauf o.J.). Eine Entscheidung über die Zuordnung der fünfjährigen Kinder (Kindergarten oder schulisch orientierte Einrichtungen) sollten Modellversuche erbringen. Zentrale Fragestellung hierbei war, ob sich der Besuch schulisch orientierter Modelle positiver auf die schulische Entwicklung der Kinder auswirkte als der Besuch des Kindergartens. Dollase (2006) beschreibt den „Kindergarten-Vorklassen-Versuch“ des Landes Nordrhein-

Westfalen mit einer Laufzeit von 1970 bis 1977 als „größten Früheinschulungsversuch“ Deutschlands (vgl. Knauf o.J.). In je 50 repräsentativ ausgewählten Modellkindergärten und Vorklassen wurden über fünf Jahre die unterschiedlichen didaktischen Konzepte realisiert. Das pädagogische Personal wurde dementsprechend fortgebildet und unterschied sich je nach Einrichtungsform: In den Modellkindergärten waren Erzieher/innen tätig und in den Vorklassen Sozialpädagogen/innen mit Fachhochschulabschluss, die gelegentlich durch eine Grundschullehrkraft unterstützt wurden (vgl. Dollase 2006). Mit Blick auf mögliche Leistungsunterschiede zwischen solchen Kindern, welche den Modellkindergarten besucht haben und denen, die die Vorklassen besucht haben, waren die Ergebnisse „ernüchternd“ (ebd.). Einige Studien lieferten keine Belege für – im Vorfeld vermutete – höhere schulische Leistungen der Vorklassenkinder (vgl. Ewert & Braun 1978; Schmerkotte 1978; Winkelmann et al. 1977). Andere Studienergebnisse zeigten zudem Vorteile des Modellkindergartens hinsichtlich schulischer Leistungen und Fähigkeiten, schulischer Arbeitshaltung und Persönlichkeit auf (vgl. Dollase 1978; Dollase 2006; Twellmann 1978, S. 233f.). Als Reaktion auf die Ergebnisse beschloss die Landesregierung von Nordrhein-Westfalen, dass die Schulpflicht nicht vorverlegt werde, angestrebt wurden jedoch engere Formen der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule (vgl. ebd.). Solche Modellversuche wurden bundesweit durchgeführt. Da keine klaren Erkenntnisse vorlagen, die deutlich den Vorzug des Elementar- bzw. des Primarbereiches herausstellten, wurden sowohl die Vorklassen als auch die Eingangsstufe nicht weiter ausgebaut bzw. vorhandene Einrichtungen nicht fortgeführt oder geschlossen (vgl. Höltershinken 2012a). Die Entscheidung der Zuordnung der Fünfjährigen fiel somit zugunsten des Kindergartens aus. Ende der 1970er-Jahre kam es zum Ende der Vorschulreform, was zusätzlich auf folgende Umstände zurückzuführen ist: Zum einen kam es nach dem Ende der Großen Koalition der Christlich Demokratischen Union (CDU) und der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (SPD) zu verschärften politischen Auseinandersetzungen, zum anderen bestand eine ungünstige wirtschaftliche Lage nach dem Ölschock (vgl. Kluchert 2012). Mit den veränderten Problemlagen änderte sich dementsprechend die öffentliche Aufmerksamkeit und der damit einhergehende politische Druck für Reformen des Kindergartens (vgl. Hebenstreit 2008, S. 4) und des Bildungssystems insgesamt sank. Kluchert (2012) kommt zu dem Schluss, dass zunächst ein „[breiter] [politischer] Konsens über die Reformbedürftigkeit des deutschen Bildungswesens“ (ebd., S. 181) bestand, der jedoch letztendlich hauptsächlich in einer Reform der gymnasialen Oberstufe mit einem Kurssystem und freierer Fächerwahl anstatt eines Klassensystems mündete (vgl. ebd.).

2.6 Orientierung an Situationen

War die Frühpädagogik im Zuge der Bildungsreform vor allem schulisch ausgerichtet, setzten sich Ende der 1970er-Jahre mit dem *Situationsansatz* „die sozialpädagogischen Elemente einer weiterentwickelten Kleinkindpädagogik“ (Liegler 1979, S. 44) mit dem Ziel einer ganzheitlichen Förderung der kindlichen Entwicklung durch. Der Situationsansatz wurde maßgeblich durch das Deutsche Jugendinstitut gemeinsam von Wissenschaftler/innen, dem pädagogischen Personal der Einrichtungen, Eltern und mit Einbezug von Kindern entwickelt (vgl. Neuß 2008, S. 492; Zimmer 2013, S. 30). Zu den Kennzeichen des Situationsansatzes gehören die Orientierung des Lernens an Lebenssituationen von Kindern, die Verbindung von sozialem und sachbezogenen 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 des Kindergartens als Lebensraum (vgl. Zimmer 1984, S. 21; Schäfer 1995, S. 100). Zur Umsetzung des Situationsansatzes in den Einrichtungen wurde das „Curriculum Soziales Lernen“ entwickelt, das aus 28 didaktischen Einheiten besteht, welche in 200 Kindergärten erprobt wurden. Die didaktischen Einheiten beziehen sich auf Lebenssituationen und -erfahrungen von Kindern wie beispielsweise „Kinder im Kindergarten“, „Behinderte Kinder“ oder „Was Kinder gerne haben wollen“. Auch die Medienerfahrungen von Kindern wurden in den Einheiten „Werbung“ und „Fernsehen“ berücksichtigt (vgl. Zimmer 2013, S. 30).

Der Situationsansatz wurde von der Praxis im Gegensatz zu den schulisch ausgerichteten Curricula angenommen (vgl. Fried 2003, S. 128). Somit kam es von einer „[hohen] Theorie der Curriculumsdiskussion“ zu einer „[einfachen] Theorie der Praxis“ (Roux o.J.).

In den 1980er-Jahren nahmen durch das Ende der Bildungsreform die Aufmerksamkeit und öffentliche Diskussion sowie Forschungsarbeiten hinsichtlich frühkindlicher Bildung bzw. frühkindlichem Lernen⁸ ab (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Mischo 2011, S. 2; Reyer & Franke-Meyer 2010, S. 728). In der internen Fachdiskussion wurden zwar Themen wie die Integration ausländischer oder behinderter Kinder diskutiert, dies zog auf politischer Ebene jedoch wenig Resonanz nach sich (vgl. Hebenstreit 2008, S. 5).

In der Praxis setzte sich das Konzept der Orientierung an Situationen weiter durch und wurde über den Ansatz des situativen Arbeitens und den situationsorientierten Ansatz variiert. Die beiden Ansätze greifen die Kritik am Situationsansatz des Deutschen Jugendinstituts auf, nicht stark genug die Anthropologie des Kindes

⁸ Der Begriff der Bildung wurde im Kontext der Vorschuldebatte in den 1960er- und 1970er-Jahren nicht benutzt (vgl. Hebenstreit 2008, S. 3).

in das Zentrum zu rücken sowie entwicklungs- und kognitionspsychologische als auch lerntheoretische Erkenntnisse nicht ausreichend zu integrieren (vgl. Zimmer 2000, S. 99ff.; Schäfer 1995).

Der Ansatz des *situativen Arbeitens* zeichnet sich durch Spontaneität und Zufälligkeit aus. So werden die Themen, die die Kinder in die Kita aktiv einbringen, als Projekt umgesetzt (vgl. Krenz 2008, S. 177f.). Interessieren sich die Kinder beispielsweise besonders für Dinosaurier, die Arbeit eines Feuerwehrmannes oder für ein bestimmtes Medienprodukt (z.B. ein bestimmtes Hörspiel), wird das Thema aufgegriffen, indem bspw. Bücher dazu betrachtet werden, selbst Produkte erstellt werden (z.B. Nachbau eines Dinosauriers aus Pappe; Erstellung eines eigenen Hörspiels mit den Kindern) oder Institutionen besucht werden (z.B. Museum; Feuerwehrwache; Radiostation).

Der *situationsorientierte Ansatz* aus den 1980er-Jahren ist laut Krenz (2008), der den Ansatz entwickelt hat, stark an Erkenntnisdaten und Forschungsergebnissen der Entwicklungspsychologie und -pädagogik orientiert. Erzieher/innen kommt nach dem Ansatz die Aufgabe zu, Lerngelegenheiten und Aktivitäten gemeinsam mit den Kindern auszuwählen und aus den Ausdrucksformen der Kinder (z.B. aus gemalten Bildern) ihre inneren Themen nachzuvollziehen und daraus abgeleitet, pädagogische Projekte zu entwickeln. Anstatt pädagogische Aktivitäten, die von Pädagogen/innen als erfolgreich umgesetzt betrachtet werden, in der gleichen Form zu wiederholen (mit dem Verständnis: „Das hat doch letztes Mal so gut geklappt“), müssten diese stets an die neue Situation angepasst werden. Der Ansatz sei demzufolge nicht als „pädagogische Technik oder didaktische Methode“ (Krenz 2008, S. 160) zu verstehen, sondern als „Haltung“ (ebd.) zu verinnerlichen.

Auch wenn sich die drei genannten Ansätze zur Orientierung an Situationen in ihrer spezifischen Ausgestaltung unterscheiden (vgl. Haberkorn 2012), haben sie alle gemeinsam, dass sie als Zielstellung eine ganzheitliche Förderung der Entwicklung des Kindes mit der Orientierung an dessen Lebenswelt, anstatt einer Orientierung an den Lernbereichen der Schule formulieren. Laut Hebenstreit (2008) – in seiner Analyse zu den Bildungsplänen der Bundesrepublik – hat die Orientierung an Situationen bis heute „über drei Jahrzehnte das konzeptionelle Selbstverständnis des Kindergartens“ (ebd., S. 4) geprägt. Vermutlich fanden (und finden immer noch) die situationsorientierten Ansätze in der Praxis besseren Anklang, da sie stärker an traditionelle Vorstellungen des Kindergartens anknüpfen (vgl. Fried 2003, S. 128). Zudem waren laut Roux (o.J.) die Reformziele und -ideen der Curriculumsdiskussion für die Erzieher/innen „zu abstrakt und anspruchsvoll“ und wurden „Fachschulen nicht konsequent einbezogen“.

2.7 Kindergarten als Teil des Bildungssystems

Im Jahre 1990 wurde über das Kinder- und Jugendhilfegesetz der Bildungsauftrag als dritter Aufgabenbereich von Kindertageseinrichtungen, zusätzlich zum Auftrag der Erziehung und Betreuung, gesetzlich fixiert. Der Förderungsauftrag von Kindertageseinrichtungen bezieht sich fortan auf „die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes. Er schließt die Vermittlung orientierender Werte und Regeln ein. Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen“ (§ 22 Abs. 2, 3 SGB VIII).

Trotz der gesetzlichen Verankerung des Bildungsauftrages wurde diesem in der politischen Diskussion keine weitere Beachtung geschenkt. Stattdessen dominierte in den 1990er-Jahren die Debatte um den Ausbau von Betreuungsplätzen (vgl. Hebenstreit 2008, S. 5f.).

Medienerziehung in Kindertagesstätten
Habitusformationen angehender ErzieherInnen
Friedrichs-Liesenkötter, H.
2016, XXII, 379 S., Softcover
ISBN: 978-3-658-12306-2