

1 Einleitung

Seit rund zwanzig Jahren sieht sich das Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung damit konfrontiert, das zu beschreiben, was Bildung in diesen frühen Jahren meint und wie sie umgesetzt werden kann. Zwar wurde bereits 1990 bei Inkrafttreten des Achten Sozialgesetzbuches (SGB VIII) auch der Bildungsauftrag neben dem Erziehungs- sowie Betreuungsauftrag in § 22 SGB VIII als Grundsatz für die Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen festgelegt. Doch erst der sogenannte »PISA-Schock« zu Beginn der 2000er Jahre, bei der eine internationale Vergleichsstudie schulischer Leistungen der OECD Deutschland ein nur mittelmäßiges Abschneiden bescheinigte, gab den Impuls dazu, sich damit verstärkt auseinanderzusetzen, wie ein solcher Bildungsauftrag in den Kindertageseinrichtungen ausgestaltet sein sollte. Im Zuge dieser Entwicklung wurde die Kindertageseinrichtung zunehmend auch in der breiten Öffentlichkeit als außerschulischer Bildungsort wahrgenommen (Otto & Rauschenbach 2004; Münchmeier, Otto & Rabe-Kleeberg 2002). In den Bundesländern wurden die Rahmenpläne für frühe Bildung in Kitas entwickelt, Bildung in Kindertageseinrichtungen wurde, wenn auch unterschiedlich, konzipiert (Liegler 2010; Schäfer 2011; Fthenakis 2003; Laewen 2002).

Damit rückte unweigerlich die Frage nach einer Didaktik in den Vordergrund, denn das Unterstützen und Anregen von Lernprozessen als Voraussetzung für Bildung ist ein ureigener Gegenstand der Didaktik, unabhängig vom Alter der Lernenden. Didaktisches Handeln kann als praktische Umsetzung dessen verstanden werden, was an Zielen, Leitorientierungen und Bildungsinhalten in Bildungskonzepten festgehalten wird.

Trotz dieser Entwicklungen scheint Didaktik aber von vielen Fachkräften nicht als eine eigene Aufgabe verstanden zu werden. Boll (2020) befragte pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass Didaktik durch die Fachkräfte lediglich als unvermitteltes Lehren, z.B. in gezielter Beschäftigung oder Angeboten, wahrgenommen wird und im Sprachgebrauch der Fachkräfte kaum vorkommt. Die Ergebnisse spiegeln eine große Unsicherheit der Fachkräfte mit dem Begriff der »Didaktik« und auch fehlendes Wissen im Umgang damit wider. Lediglich die Angebotsplanung und die damit verbundene Methodenlehre wird als Didaktik verstanden. Didaktik ist etwas, das die Fachkräfte »mal gemacht« haben, etwas Exklusives. In der Praxis kann eine Unsicherheit im didaktischen Handeln beobachtet werden und eine deutlich eingeschränkte Wahrnehmung von Didaktik als gezielte Vermittlungstätigkeit. Auch weitere Studien weisen darauf hin, dass wenig didaktisches Fachwissen bei Fachkräften in Kindertageseinrichtungen vorhanden ist (z.B. Wieduwilt et al. 2019), Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern sind meist emotional unterstützend, aber selten lernför-

derlich (z.B. Wadepohl & Mackowiak 2016; Wertfein, Wirts & Wildgruber 2015; König 2009).

Betrachtet man diesen Diskurs in seiner Gesamtheit, so stellt sich die Frage, wie diese Entwicklung zu erklären ist. Vermutungen können dazu angestellt werden: Auf der einen Seite dient die Abgrenzung zur Didaktik im frühpädagogischen Bereich auch der Abgrenzung zum schulischen Lernen und ist in dieser Funktion auch vor dem Hintergrund der Professionalisierung der Fachkräfte wichtig. Was zeichnet pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen aus? Wie unterscheiden sie sich in ihrem pädagogischen Handeln etwa von Lehrkräften? Die Frage nach einer Didaktik in der Frühpädagogik steht im Verdacht, diese Grenzen womöglich zu verwischen und so die »Verschulung« der Kindertageseinrichtung voranzutreiben. Dieser Verdacht ist aufgrund der in den letzten Jahren zu beobachtenden Standardisierungsprozesse in der Kinder- und Jugendhilfe und aufbauend auf internationalen Bestrebungen, Daten zu Leistungen auch im frühkindlichen Bereich (»Baby-PISA«) z.B. durch die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) zu erheben und zu vergleichen, sicherlich nicht unbegründet (Kasüschke & Frank 2021).

Neben diesen stark professionspolitisch gefärbten Motiven, Didaktik in der Kindertageseinrichtung abzulehnen, zeigt sich auf der anderen Seite aber auch ein Desiderat in der Wissenschaft und Disziplin der Pädagogik der frühen Kindheit. So beschäftigt sich die Allgemeine Didaktik als Wissenschaft kaum mit der frühen Bildung, also mit dem Lernen von Kindern vor dem Schuleintritt. Grundlegende Modelle, auf die zurückgegriffen werden kann, fehlen entsprechend (Hopf 2020). Das wäre aber dringend notwendig, um eine eigenständige Didaktik zu entwickeln, die sich andererseits als Teil der Allgemeinen Didaktik verstehen kann. Dies kann auch dazu beitragen, die oben genannten professionspolitischen Bedenken der Didaktik gegenüber zu überwinden. Kasüschke (2018) konstatiert, dass der Begriff der Didaktik zu lange allein auf das schulische Lernen angewendet wurde, ohne den Begriff in die Diskurse in der frühen Bildung zu integrieren. Im Diskurs und in Forschungsprojekten wurde oft ein eigenes Verständnis von Bildung und Lernen in der Kindertageseinrichtung entwickelt, das aber nicht expliziert wurde, und Aussagen zur Didaktik getroffen, aber der Begriff nicht genutzt.

Die Pädagogik der frühen Kindheit ist also gefordert, den Bildungskonzepten in der frühen Kindheit einen didaktischen Rahmen zur Seite zu stellen, der Anschluss an allgemeine didaktische Diskurse, Modelle oder Konzepte herstellt und gleichzeitig die Spezifität des Lernens und der Bildung in Kindertageseinrichtungen in den Mittelpunkt rückt und als somit nicht verhandelbar darlegt. Damit rückt das frühpädagogische Handeln, also die Arbeit mit Kindern im Alter von 0 Jahren bis zur Einschulung, bezogen auf die Zielsetzungen einer Didaktik in den Vordergrund.

Für dieses Buch verwenden wir sehr bewusst den Begriff der Frühpädagogik (synonym Pädagogik der frühen Kindheit) und nicht Begriffe wie Elementarpädagogik, Kindergartenpädagogik oder Vorschulerziehung. Aus unserer Sicht beinhaltet der Begriff der Frühpädagogik ein umfassenderes Aufgabenfeld und bezieht sich auf alle pädagogischen Fragen, die Kinder von 0 Jahren bis zum Schuleintritt betreffen. Damit wird der Blick nicht allein auf bildungsrelevante Fragestellungen gelenkt. So soll deutlich werden: didaktisches Handeln ist *ein* Teil, *ein* Aspekt der

pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen, die noch wesentliche andere Aufgaben beinhaltet (z.B. Erziehung und Betreuung, gruppenpädagogische Aspekte, soziale Inklusion, die Zusammenarbeit mit Eltern, die Sozialraumarbeit etc.). Das Buch blickt also sehr bewusst auf *einen* Ausschnitt der pädagogischen Arbeit, den es gilt, näher zu beleuchten.

Dazu will das vorliegende Buch einen Beitrag leisten und zum einen notwendiges Fachwissen gebündelt darstellen, zum anderen auch die Entwicklung eines didaktischen Konzepts vorantreiben, das die Interaktion zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern als Kern pädagogischen Handelns ins Zentrum stellt.

Im zweiten Kapitel wird dazu zunächst analysiert, wie Bildung und Lernen in der frühen Kindheit verstanden werden können, welche Aspekte wichtig sind und wie junge Kinder lernen. Diese Basis für alle didaktischen Überlegungen wird dann in Kapitel 3 mit einer Zusammenstellung von grundlegendem Wissen zu Didaktik ergänzt. Didaktische Modelle, Prinzipien, pädagogische Konzepte sowie didaktische Konzepte der Frühpädagogik werden dargelegt und dabei darauf verwiesen, auf welchem großen »Schatz« an Wissen die Disziplin bereits aufbauen kann. In Kapitel 4 wird der erste Schritt einer konzeptionellen Entwicklung einer Didaktik der Frühpädagogik getan: Die Interaktion wird als Kernprinzip herausgestellt und begründet. Lernförderliche Interaktionsformen werden vorgestellt. In Kapitel 5 folgt dann der zweite, schon konkrete Schritt in Richtung einer interaktionsorientierten Didaktik als Konzept: einzelne Aspekte dazu, wie der Verlauf, die Prinzipien oder etwa der Gegenstand, werden herausgearbeitet und »übersetzt«. So entsteht eine erste Kontur einer interaktionsorientierten Didaktik. Welche Konsequenzen eine solche für die Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte hat und wie diese erworben werden können, wird in Kapitel 6 skizziert. Mit den Schlussfolgerungen werden in Kapitel 7 bedeutsame Aspekte und Gedanken nochmal zusammengefasst.

2 Bildung und Lernen in der frühen Kindheit

2.1 Ausgangspunkt und Ziel: Bildung in der frühen Kindheit

Kinder lernen bereits vor ihrer Geburt im Mutterleib, das zeigen Untersuchungen mit Säuglingen, die sich nach der Geburt an bestimmte Klangmuster erinnern können, die sie bereits vorgeburtlich gehört haben (Pauen 2017). Aber handelt es sich hierbei schon um Bildung? Welche Voraussetzungen braucht Bildung und welche Lernprozesse führen zu Bildung? Und wie kann Bildung in Kindertageseinrichtungen unterstützt werden? Um diesen Fragen auf den Grund zu gehen, ist in einem ersten Schritt zunächst zu klären, was der Begriff Bildung meint und wie dieser mit dem Lernen zusammenhängt.

2.1.1 Was ist Bildung?

Für die Pädagogik ist der Begriff der Bildung zentral und doch ist er nicht einheitlich definiert. Der Begriff wird – das stellte Dieter Lenzen schon Ende der 1990er Jahre fest – inflationär verwendet und sagt damit oft nichts mehr aus oder meint alles Mögliche (Lenzen 1997). Die Schärfe des Bildungsbegriffs nimmt also mit seiner zunehmenden Popularität und Verwendung ab (Drieschner 2017).

In seiner ursprünglichen Wortbedeutung meint Bildung so viel wie Ebenbild, Nachbild und Nachahmung (Zirfas 2018). Damit verweist der Begriff in seiner Bedeutung aus dem 14. Jahrhundert auf ein Bildungsverständnis, bei dem es Ziel war, einem Vorbild nachzueifern oder auch sich Gott anzunähern. Im Laufe der Jahrhunderte und vor allem durch die Etablierung der Disziplin der Pädagogik an den Universitäten wurde das Konzept von Bildung weiterentwickelt. Im Zuge dessen entstanden verschiedene Vorstellungen von Bildung, die andere Schwerpunkte und Ziele als auch Bildungsinhalte setzen – natürlich abhängig von Zeitgeist und gesellschaftlichen Entwicklungen. Der bildungstheoretische Diskurs ist vielfältig und bezieht sich auf oft sehr unterschiedliche theoretische Zugänge. Drei Beispiele veranschaulichen diese Unterschiede auch im historischen Verlauf:

Wilhelm von Humboldt (1767–1835)

Im 18. Jahrhundert formuliert Wilhelm von Humboldt ein Verständnis von Bildung, das bis heute die pädagogischen Diskussionen größtenteils prägt. Er trennt Bildung vom religiösen Fundament und stellt das Individuum mit seiner Entwicklung in den Mittelpunkt. Bildung bezieht sich in diesem Sinne vor allem auf die innere Entwicklung der gesamten Person (Koller 2017). Für Humboldt ist eine allgemeine, umfassende Bildung des Individuums anzustreben, die die drei Grundkategorien Individualität, Universalität und Totalität beinhaltet. Mit Individualität ist gemeint, dass jeder Mensch als Individuum betrachtet werden muss und sich nur durch Bildung individuell entwickeln kann. Universalität bezieht sich darauf, dass eine Entfaltung des Individuums erst über viele verschiedene Bildungsinhalte gelingen kann, während die Totalität eine ganzheitliche individuelle Entwicklung beschreiben will. Bildung ist damit für Humboldt ein lebenslanger, nicht abschließbarer Prozess, der auch immer in Kontakt mit anderen und schließlich in einer Rückbindung an sich selbst abläuft (Zirfas 2018).

**Wolfgang Klafki (1927–2016)**

Wolfgang Klafki verstand anknüpfend an klassische Bildungstheorien wie z. B. Humboldt Bildung als Allgemeinbildung und setzt an der »Vernachlässigung der gesellschaftlichen Dimension von Bildungsprozessen« (Koller 2014, S. 105) an. Bildung hat nach Klafki die Aufgabe, das Individuum in die Lage zu versetzen, die herrschenden Gesellschaftsverhältnisse kritisch zu reflektieren und damit verändern zu können. Dazu sind drei Aspekte erforderlich: »Bildung muss in diesem Sinne zentral als Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit des einzelnen und als Solidaritätsfähigkeit verstanden werden« (Klafki 1985, S. 17). Dieser Bildungsanspruch richtet sich nach Klafki an alle, daher machte er auch konkrete Vorschläge, wie dieses Ziel erreicht werden kann: durch eine möglichst lange, gemeinsame schulische Allgemeinbildung, die die zentralen gesellschaftlichen Probleme aufgreifen soll und nicht nur kognitive Prozesse anregen, sondern auch »die Förderung von Argumentations- und Kritikfähigkeit, von Empathie sowie moralischer Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit« (Krüger 2019, S. 85) umfasst. Die Allgemeinbildung soll über die Beschäftigung mit Schlüsselproblemen erreicht werden, mit denen sich die Lernenden auseinandersetzen sollen, ergänzt durch die Möglichkeit, persönlichen Interessen und Fähigkeiten nachzugehen (Koller 2014). Dieses Konzept der kategorialen Bildung hat zum Ziel, die materiale (was soll gelernt werden?) und die formale (wie soll gelernt werden?) Seite von Bildung ineinander zu integrieren.



Hans-Christoph Koller (*1956)



In aktuellen Debatten wird häufig auf den Bildungsbegriff von Hans-Christoph Koller zurückgegriffen, der ebenfalls an Humboldt anschließt (Zirfas 2018). Koller versteht Bildung als einen Prozess, aus dem das Individuum »verändert hervorgeht«, was das »gesamte Verhältnis des Subjekts zur Welt, zu anderen und zu sich selbst betrifft« (Koller 2012, S. 9). Somit kann Bildung einerseits als ein Prozess beschrieben werden, der durch Krisen in Gang gesetzt wird, andererseits aber auch als einen Vorgang, der empirisch erfassbar ist, weil er Veränderungsprozesse darstellt. Bildung wird als Transformation des Individuums verstanden, die durch Auseinandersetzung mit neuen, widersprüchlichen oder paradoxen Themen und Inhalten angestoßen wird (Zirfas 2018).

Allein diese drei Definitionen von Bildung zeigen: Bildung ist ein Begriff, der sehr unterschiedlich verwendet wird, und obwohl er für die Pädagogik – neben Erziehung, Lernen und Sozialisation – zentral ist, findet sich keine allgemeingültige Definition.

Doch lassen sich in den neueren bildungstheoretischen Reflexionen gewisse Gemeinsamkeiten erkennen (Drieschner 2017), die angelehnt an Zirfas (2011, S. 13) im Kern wie folgt zusammengefasst werden können: »Bildung meint einen differenzierten, intensiven und reflektierten Umgang mit sich und der Welt, der zur Ausformung eines selbstbestimmten kultivierten Lebensstils führt.« Um es noch genauer zu beschreiben:

1. Bildung ist Ergebnis einer Auseinandersetzung zwischen einem Individuum mit der objektiven Welt, also eine Verschränkung von Individualität und Kultur, von Selbst und Welt. Bildungsprozesse können als Auseinandersetzungen mit der Welt, in der wir leben, beschrieben werden: mit den Bedingungen, mit den Erwartungen, mit den Normen und Werten sowie mit den kulturellen Errungenschaften.
2. Bildung ist eine Leistung des Subjekts und ist damit ein Selbstformungsprozess. Bildung geschieht selbsttätig und ist daher keine Leistung des bzw. der Pädagog*in, sie ist immer eine Leistung des Subjekts. Bildung ist also nicht pädagogisches Handeln, sie ist allenfalls Ziel des pädagogischen Handelns.
3. Bildung zielt darauf ab, das Subjekt zur Selbstbestimmung zu befähigen. Ziel ist die Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen sowie eine aktive Gestaltung der Umgebung und die Partizipation. Mit Drieschner (2017, S. 94) kann man hier ergänzen, dass sich so ein immer »differenzierterer, individuellerer Welt- und Selbstbezug im Denken, Fühlen und Handeln« ausbildet.

Bildung ist demnach viel mehr als das Erlangen einer Qualifikation und auch nicht an die Institution Schule gebunden. Vielmehr handelt es sich um einen lebenslangen Prozess, der sich in allen Interaktionen und Lebenswelten ereignen kann und keineswegs in nur dafür vorgesehenen Institutionen (Drieschner 2017).

Bildung ist in unserer Wissensgesellschaft ein entscheidender Wert geworden. Sie wird nicht mehr nur durch Zertifikate bestätigt und ist Grundlage für materielle Sicherheit, sondern sie soll vieles anderes einlösen, das wir uns in einer freien, demokratischen Gesellschaft wünschen: Bildung soll Lebenschancen eröffnen und ist entscheidende Voraussetzung für die Entfaltung der Persönlichkeit sowie dafür, individuelle Wege zu gehen und unabhängige Entscheidungen treffen zu können. Darüber hinaus ist Bildung Schlüssel für die Teilhabe an und Gerechtigkeit in der Gesellschaft. Angesichts dieser hohen Bedeutung ist es folgerichtig, dass Bildung ein erklärtes Menschen- und Kinderrecht ist (Thiersch 2006; Zirfas 2011).

Versteht man Bildung in diesem Sinne, dann ist unausweichlich, dass auch für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen das Ziel sein muss, kindliche Bildungsprozesse zu unterstützen und zu begleiten.

2.1.2 Bildung in der Kindertageseinrichtung

Kindertageseinrichtungen haben nach dem § 22 Absatz 3 SGB VIII einen gesetzlich verankerten Auftrag, der formuliert, dass »Erziehung, Bildung und Betreuung« in den Institutionen entsprechend umgesetzt werden müssen (Roßbach & Spieß 2019). Lange Zeit noch nach dem Inkrafttreten des Gesetzes im Jahr 1992 war unklar, was dieser Auftrag umfasst und besonders auch, was mit Bildung in der Kindertageseinrichtung konkret gemeint ist. Erst die viel diskutierten internationalen Vergleichsstudien der schulischen Leistungen Jugendlicher und Grundschüler*innen (wie PISA oder TIMSS)¹ hatten zur Folge, dass die Kindertageseinrichtung als non-formaler Bildungsort »entdeckt« und sich damit auseinandergesetzt wurde, was den Bildungsauftrag umfasst (Otto & Rauschenbach 2004; Münchmeier, Otto & Rabe-Kleeberg 2002; Laewen 2013).

Drei unterschiedliche Diskurse zur Ausgestaltung des Bildungsauftrags in Kitas fasst Reyer (2015) zusammen:

- Einzig gesetzlich legitimierter Bildungsauftrag ist der *sozialintegrative (sozialpädagogische) Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag* der Kindertageseinrichtungen. Dieser Bildungsauftrag ist ein doppelter, weil er nicht nur die Unterstützung der Erziehungs- und Bildungsprozesse der Kinder beinhaltet, sondern auch die Entlastung der Eltern bei der Vereinbarkeit von Beruf und Familie. »Sozialintegration bedeutet, den Kindern und ihren Familien bei der Erfüllung der Aufga-

1 Die internationale Schulleistungsstudie »PISA« erfasst im Auftrag der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) die Kompetenzen von 15-jährigen Jugendlichen beim Lesen, in der Mathematik und den Naturwissenschaften. Im Jahr 2001 zeigte die erste Studie, dass die Leistungen deutscher Schüler*innen im Lesen, in der Mathematik und den Naturwissenschaften im internationalen Vergleich als unterdurchschnittlich angesehen werden können. Noch schlimmer: Jede*r vierte 15-Jährige konnte nicht ausreichend gut lesen und schreiben (»Risikogruppe«). Nur in einem Punkt lag Deutschland vorn: in der Bildungsgerechtigkeit. In keinem anderen Land war die Schulleistung so eng an die soziale Herkunft gekoppelt wie hierzulande.

ben zu helfen, die ihnen vom Sozialsystem gestellt sind; die ältere Formel hieß Familienergänzung.« (Reyer 2015, S. 7 f.) Zwei Ziele zeichnen sich ab: zum einen die Betreuung und Sozialerziehung des Kindes, zum anderen die Freistellung familialer Betreuungspersonen für den Arbeitsmarkt. Die Sozialerziehung des Kindes, also seine Primärsozialisation, ist Teil eines ganzheitlichen Bildungsbegriffs (vgl. ebd., S. 8). Wie die Ansprüche der Eltern gegenüber denen der Kinder zu verhandeln sind, muss dabei geklärt werden. Die Ausübung des Erziehungs- und Bildungsauftrags ist in diesem Verständnis von den Vorstellungen der Eltern abhängig, die eine Einrichtung wählen, die ihnen mit ihrer Konzeption und Umsetzung der Bildungspläne entspricht (Reyer 2015).

- Die Forderung nach einem *eigenständigen Bildungsauftrag* der Kindertageseinrichtung richtet sich gegen einen solchen sozialintegrativen Blick und will einen allgemeinen Bildungsauftrag des Elementarbereichs geltend machen. Frühe Bildung weist, unabhängig davon, ob Familien eine Entlastung brauchen oder nicht, einen eigenen Mehrwert gegenüber der Erziehung und Bildung allein in der Familie auf. Eine deutliche Abgrenzung gegenüber der Schule wird dabei gefordert. Aufgrund der Bedeutung von Selbstbildung und Interaktion, die in ganzheitliche Bildungsprozesse münden, und dem Spiel als spezifische Form des Lernens wird nicht danach gestrebt, Kindertageseinrichtungen in das Bildungswesen zu integrieren (Reyer 2015).
- Bestrebungen, den Elementarbereich auch gesetzlich aus dem sozialintegrativen Funktionszusammenhang zu lösen, können als ein *systemintegrativer Bildungsauftrag* zusammengefasst werden. Das würde den Wechsel von Zuständigkeiten bedeuten, nämlich von der sozialministeriellen zur bildungsministeriellen Zuständigkeit und damit einer strukturellen Eingliederung der Kindertageseinrichtungen in das Bildungswesen. Eine Erhöhung der Chancengerechtigkeit und der Verbesserung des Bildungserfolges im nachfolgenden Bildungssystem werden bei dieser Argumentation hervorgehoben (Reyer 2015).

Ein eigenständiger Bildungsauftrag scheint vielversprechend zu sein, allerdings darf nicht vergessen werden, dass die Kinder in Kindertageseinrichtungen noch sehr jung sind. Die Kinder sind eng mit ihren Familien verbunden, sie sind ihre wichtigsten Bindungs- und Bildungspersonen und haben großen Einfluss auf deren Entwicklung. Studien zeigen, dass die Familie einen nachhaltigeren Einfluss auf die Bildungsprozesse der Kinder haben als die Institutionen (vgl. Tietze et al. 2013; NICHD 2006). Vor diesem Hintergrund erscheint ein Zusammenspiel zwischen Kindertageseinrichtung und Familie zielführend, um die Bildungsprozesse des Kindes in der Kindertageseinrichtung passgenau zu unterstützen. Liegle (2004) schlägt einen integrierenden Bildungsbegriff vor, der eine Verschränkung von Erziehung, Bildung und Betreuung umfasst und in den jeweiligen Einrichtungen abhängig von den dort anwesenden Familien und Kindern ausdifferenziert werden muss. Auch der Aktionsrat Bildung beschreibt frühe Bildung als mehrdimensionales Konstrukt, das in einem Zusammenspiel aus dem Erwerb basaler Kompetenzen (Bildung) in angemessenen Rahmenbedingungen (Betreuung) unter Hinzunahme unterstützender Maßnahmen (Erziehung) besteht. Alle drei Aufgaben erhalten ein eigenständiges

Gewicht und sind von gleicher Bedeutung (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. 2012).

Ein Ergebnis der oben erwähnten intensiven Auseinandersetzungen in der Fachöffentlichkeit und in der Bundes- und Länderpolitik mit dem Bildungsauftrag sind die seit 2004 veröffentlichten »Bildungspläne«² für die Kindertageseinrichtungen. Im Jahr 2004 hat die Kultus- und Jugendministerkonferenz einen Beschluss zu einem »Gemeinsamen Rahmen für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen« vorgelegt, der die Entwicklung von Bildungsplänen für den Elementarbereich vorsah. Dies stellte einen Paradigmenwechsel dar, da erstmals eine »Verständigung über die Grundsätze der Bildungsarbeit« (Röhner 2020, S. 689) in Kindertageseinrichtungen erfolgte sowie eine Konkretisierung zum Bildungsbegriff, zum Bildungsauftrag und zu Bildungsbereichen vorgenommen wurde. Heute liegen für alle 16 Bundesländer Bildungspläne vor, die deutlich machen sollen, was unter Bildung in Kindertageseinrichtungen verstanden wird und welche Bereiche mit welchen Methoden gefördert werden sollen (ebd.). In den Bildungsplänen werden einige Merkmale der Ausgestaltung frühkindlicher Bildungsangebote erkennbar: Dazu gehören die Orientierung der Bildungsarbeit an der Lebenswelt und Vielfalt der Kinder, die Ganzheitlichkeit sowie die Beteiligung von Kindern an den ihr Leben betreffenden Entscheidungen (Partizipation). Ausgangspunkt für Bildungsangebote sollen zudem die Interessen und Fragen der Kinder sein, die über Beobachtung und Dokumentation in Erfahrung gebracht werden, und die Gestaltung anregender Räumlichkeiten und Außengeländen (Röhner 2020). Zusammenfassend können die folgenden Bildungsbereiche, die im gemeinsamen Rahmen der Kultus- und Jugendministerkonferenz formuliert sind, als grundlegend für die Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen betrachtet werden:

- Sprache, Schrift, Kommunikation
- Personale und soziale Entwicklung, Werteerziehung/religiöse Bildung
- Mathematik, Naturwissenschaft, (Informations-)Technik
- Musische Bildung/Umgang mit Medien
- Körper, Bewegung, Gesundheit
- Natur und kulturelle Umwelten
(vgl. JMK/KMK 2004)

Beschäftigt man sich damit, wie Bildung konkret in der Frühpädagogik konzipiert werden kann, dann zeigt sich, dass insbesondere die selbstbildenden Kräfte der Kinder und damit die Idee, dass Bildung ein Selbstformungsprozess ist, hervorgehoben wird. Eine solche Fokussierung kann auch als Ausdruck eines sich wandelnden Bilds von jungen Kindern in den letzten Jahrzehnten verstanden werden: Nicht mehr nur der*die Erwachsene, der*die einen Wissensvorsprung und mehr Erfahrung hat, bringt dem Kind etwas bei, sondern das Kind setzt sich aktiv mit der

2 Die Bundesländer haben verschiedene Titel gewählt: Bildungsempfehlungen, Bildungsrahmenpläne, Orientierungspläne etc. Mit dem Begriff »Bildungspläne« sind all diese Dokumente gemeint.

Welt auseinander und erklärt sich diese durch die eigenen Erfahrungen selbst. Forschungen bestätigen ein solches Bild eines sich selbstbildenden Kindes, das deutend und gestaltend die eigenen Lern- und Entwicklungsprozesse steuert. Ergebnisse aus der Säuglings- und Hirnforschung beispielsweise zeigen, dass Kinder – entgegen vorheriger Annahmen – in den ersten Jahren ihres Lebens nicht allein biologischen Reifungsprozessen unterlegen sind, die weitgehend unabhängig von äußeren Einflüssen vonstattengehen. Von Geburt an verfügen Kinder über wichtige Kompetenzen, um sich mittels Interaktion mit ihrer Umwelt auseinanderzusetzen (Pauen & Vonderlin 2007).

Im Mittelpunkt steht also das Kind als Individuum und Subjekt, das sich aus eigenem Antrieb bildet, um Lebenskompetenzen zu erwerben, wie z. B. die Sprache. Bildung ist ohne die Selbsttätigkeit des Kindes nicht möglich, sie ist Voraussetzung für Bildung (Drieschner 2010). Schäfer (2006) begründet die Bedeutsamkeit von Selbstbildungsprozessen bei jungen Kindern damit, dass diese in diesem Alter »Kulturneulinge« sind, d. h., sie können noch nicht auf so viele Erfahrungen mit der Welt zurückgreifen wie Schulkinder und müssen daher erst »mentale Repräsentationen und Deutungen von Welt« (Drieschner 2010, S. 189) aufbauen. Das meiste, was die Kinder erleben, ist für sie neu, daher müssen sie eine Auswahl treffen an Aspekten, die sie verstehen wollen, und das tun sie anhand ihres Interesses. Viele traditionelle Konzepte in der Pädagogik der frühen Kindheit basieren auf der Idee einer solchen kindlichen Selbstbildung, auch wenn diese die Bedeutung der erwachsenen Bezugsperson dafür hervorheben (Hopf 2020). Auch in den Bildungsplänen der Bundesländer wird – mit unterschiedlichem Schwerpunkt – das Kind als aktiver Akteur seines eigenen Bildungswegs beschrieben. Dabei darf eine solche Vorstellung nicht darüber hinwegtäuschen, dass kein Kind kompetenter sein kann als das Umfeld, das von den Erwachsenen bereitgestellt wird (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson 2007). Inwiefern sich Kinder also selbstbilden können, hängt in besonderem Maße von förderlichen oder hemmenden Umweltbedingungen ab (Pauen 2012). Kinder benötigen förderliche Beziehungen und Interaktionen und auch eine herausfordernde Lernumgebung, damit sie ihren Antrieb, ihr Interesse und ihre Selbstbildungskräfte entfalten können.

Trotz des zumeist geteilten Verständnisses, dass Kinder in der Lage sind, ihre Bildungsprozesse eigenartig voranzutreiben, unterscheiden sich die Vorstellungen davon, wie die Bildung junger Kinder bestmöglich anzuregen ist. Das ist insbesondere auch davon abhängig, welche Faktoren für das Lernen von jungen Kindern als entscheidend wahrgenommen werden (Drieschner 2010; Gold & Dubowy 2013; Schelle 2011). Dabei sind nicht alle Lernprozesse als Bildungsprozesse zu verstehen, sondern nur jene, die dazu beitragen, dass der bzw. die Einzelne die eigenen Handlungsmöglichkeiten, aber auch die Möglichkeiten des Fühlens und Denkens erweitert. Damit erhöht sich die Wahrscheinlichkeit für die bzw. den Einzelne*n, dass er bzw. sie selbstwirksam handeln und so die Umwelt im Rahmen der eigenen Möglichkeiten aktiv gestalten kann. Auch wenn nicht alle Lernprozesse nach diesem Verständnis zu Bildung führen, so sind sie dennoch die Voraussetzung für Bildung.