

1 Vom Kindergarten zur Bildungseinrichtung

Ein zentrales Anliegen und zugleich die Aufgabe von Fachkräften in Bildungseinrichtungen ist es, jedem Kind Angebote für seine Bildung bereitzustellen, die ihm die Möglichkeit zur Teilhabe am Leben seiner sozio-kulturellen Gemeinschaft eröffnen. Das ist keine leichte Aufgabe, da die Kinder aus unterschiedlichen familiären Lebensverhältnissen in die Kindertageseinrichtungen (Kita) kommen. Lebensverhältnisse, die sich u. a. darin unterscheiden, welche Ziele Eltern anstreben und welche Werte sie Kindern vermitteln wollen.

Ungeachtet solcher Unterschiede geht es bei der Erziehung von Heranwachsenden in demokratisch verfassten Gesellschaften im Grundsatz darum, dass Kinder lernen, ihre Handlungen, Gedanken und Emotionen durch den eigenen Willen regulieren zu lernen, um ein selbst gewähltes Ziel zu erreichen, und dabei die moralischen Werte der Gemeinschaft zu beachten. Eine solche Selbstregulation (Garwiliow & Rauch, 2017) umfasst die willentliche Planung, Kontrolle und Steuerung von Handlungen und Gedanken sowie die willentliche Regulation der eigenen Emotionen nach Maßgabe eigener Motive und moralischer Werte.

Zum Erwerb der Selbstregulation ist u. a. die Vermittlung und Aneignung des Zeichengebrauchs, insbesondere des Sprachgebrauchs eine notwendige Voraussetzung. Dadurch wird es möglich, zeitgleich die eigene Perspektive und die eines anderen beachten zu können, um seine Handlungen und Emotionen nicht nur an den eigenen Motiven auszurichten, sondern zugleich soziale Normen und Werte des Miteinanders und des wechselseitigen Respekts beachten zu können (Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina, 2014). Forschungsergebnisse belegen, dass der Erwerb einer solchen Selbstregulation an ein qualitativ hochwertiges Erziehungsumfeld gebunden ist. Dies betrifft sowohl das familiäre wie das öffentliche Erziehungsumfeld (Beckh et al., 2014).

Die Qualität des elementaren Bildungsbereichs wurde u. a. in den internationalen Vergleichsuntersuchungen zur Kinderbetreuung (Starting Strong) der OECD (2017) analysiert. Danach müsste Deutschland – im Vergleich zu anderen Ländern – die Tagesbetreuung von Kindern unter sechs Jahren sowohl quantitativ ausbauen als auch ihre Qualität verbessern (Spieß, 2014). Insbesondere die pädagogische Prozessqualität von Kitas hat sich von den 1990er bis zu den 2010er Jahren nicht verbessert, wie die NUBBEK-Studie eindrücklich belegt (Tietze et al., 2013, S. 84).

Seit der ersten PISA-Studie im Jahr 2001 und dem OECD-Bericht im Jahr 2004 steht für Politik und Fachverbände die Reformierung der Elementarbildung auf der Agenda. Im föderal organisierten Bildungssystem Deutschlands bedeutet dies, möglichst einheitliche Antworten auf die folgenden Fragen zu finden:

1. *Gestaltung der Rahmenbedingungen.* Wer ist in Deutschland berechtigt, Ziele und Rahmenbedingungen für die öffentliche Elementarbildung zu gestalten?
2. *Kulturelle Grundlagen des Bildungsverständnisses.* Welche Werte liegen dem Verständnis von Erziehung und Bildung in unserer Gesellschaft zugrunde?
3. *Bildungsauftrag der Kitas.* Welche konkreten Erziehungs- und Bildungsziele werden für Kitas formuliert, und wie lässt sich das Erreichen dieser Ziele sinnvoll dokumentieren?
4. *Professionelle Verfahren zur Diagnostik und Dokumentation.* Wie können die individuellen Entwicklungsstände von bis zu 25 Kindern in definierten Bildungsbereichen kontinuierlich erfasst und dokumentiert werden? Denn diese Informationen sind notwendige Voraussetzung, um ein darauf abgestimmtes Bildungsangebot planen zu können. Für das Gelingen dieser »Herkulesaufgabe« benötigen Fachkräfte professionelle, aber praktikable Diagnostikverfahren, die ihnen ermöglichen, valide Aussagen über die Entwicklung und ggf. Entwicklungsrisiken der einzelnen Kinder zu treffen.
5. *Bildung in der Kita organisieren.* Über welche Materialien und Formen der Vermittlung und Lernunterstützung müssen Fachkräfte verfügen, um Bildungsangebote für bis zu 25 Kindern mit heterogenem Bildungsbedarf so gestalten zu können, dass Kinder die elementaren Bildungsziele erreichen?

Im Folgenden wollen wir aufzeigen, welche Antworten auf diese Themenkomplexe im Rahmen der bildungspolitischen Diskussion bislang gegeben wurden und wie diese mit Blick auf empirische Befunde zu bewerten sind. Dem schließt sich jeweils ein Ausblick auf die weiterführenden Darstellungen in diesem Buch an.

1.1 Gestaltung der gesetzlichen Rahmenbedingungen

Im Achten Buch des Sozialgesetzbuches zur Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII) ist in § 22 Absatz 2 das übergreifende Bildungsziel für Kitas formuliert worden:

Das Bildungsziel für Kitas

Tageseinrichtungen für Kinder und Kindertagespflege sollen die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern.

(SGB VIII § 22, Absatz 2)

Dies ist auch im gemeinsamen Rahmen der Kultusministerkonferenz (2004) zur Gestaltung der pädagogischen Arbeit in Kitas formuliert worden. Jedoch ist die Frage, welche Institution eigentlich berechtigt ist, Ziele und Rahmenbedingungen

für die öffentliche Bildung in Kitas zu gestalten, in Deutschland schwierig zu beantworten. Denn in der föderalistischen Staatsform besteht für die 16 Bundesländer die Kultushoheit: Für die Gesetzgebung zur Organisation und Verwaltung des Bildungswesens sind im Grundsatz die Bundesländer verantwortlich. Daher erlässt jedes Bundesland eigene Gesetze und Vorschriften zur Organisation seines Bildungswesens.

Eine weitere Besonderheit im deutschen Bildungswesen besteht darin, dass die Elementarbildung (für Kinder bis 6 Jahren) im Sinne der Gesetzgebung gar nicht Teil des Bildungswesens ist. Vielmehr gehört sie zum Bereich der Sozialfürsorge und ist damit im Sozialgesetz geregelt (§ 1 SGB VIII). Im Unterschied zu Primar- und Sekundarschulen unterstehen Kitas daher trotz ihres Bildungsauftrags nicht in jedem Bundesland dem Kultusministerium, sondern je nach Anzahl und Zuschnitt anderen Landesministerien.

Doch auch diese Landesministerien können aufgrund einer weiteren (aus den Erfahrungen der nationalsozialistischen Gleichschaltung gewachsenen) Besonderheit – dem Subsidiaritätsprinzip – nicht eigenmächtig Standards für die Bildung der Kinder vor Schuleintritt festlegen. Denn das Subsidiaritätsprinzip sichert den sogenannten freien Trägern per Gesetz (§ 4 SGB VIII) den Vorrang gegenüber kommunalen Trägern für die Betreibung von Einrichtungen zur kindlichen Bildung und Erziehung. Zu den wichtigsten Trägern, die auf Bundesebene zusammengeschlossen sind, gehören die Arbeiterwohlfahrt (AWO), der Deutsche Caritasverband (Wohlfahrtsverband der katholischen Kirche), der Deutsche Paritätische Wohlfahrtsverband (unabhängige Anbieter, z. B. Elterninitiativen), das Deutsche Rote Kreuz (DRK) und das Diakonische Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD). Diese Träger(verbände) dürfen für ihre Einrichtungen letztendlich in eigener Verantwortung entscheiden, welche Ziele, Bildungsangebote und Qualitätsstandards in der pädagogischen Arbeit für Kinder unter sechs Jahren gelten sollen und in »ihren« Einrichtungen umgesetzt werden.

Damit besteht ein bedeutender Unterschied zwischen der Bildungsinstitution Schule und den Kitas. Müssen Schulen die Bildungspläne aus ihren Kultusministerien verpflichtend umsetzen, sind Bildungspläne aus den Jugend- und Kultusministerien für Kitas nicht verbindlich.

Deshalb tragen die landesspezifischen Bildungspläne mitunter auch etwas sperrige Titel, wie z. B. »Leitfaden zur ...«, »Empfehlung zur ...«, »Orientierungsplan für ...« oder »Vereinbarung zwischen ...«. Diese Titel spiegeln den Status ihrer (Un-) Verbindlichkeit für die Träger der Bildungseinrichtungen. Damit diese Pläne zu einer verbindlichen Grundlage für die Kitas werden können, sind juristisch sogenannte Vereinbarungen zwischen Land und den o. g. Trägerverbänden nötig. Der Inhalt solcher Vereinbarungen wie z. B. die der Kultusministerkonferenz (2004) spiegelt dann jeweils den aktuellen Stand dessen, worauf sich Landesregierung und Trägerverbände verständigen konnten.

Ungeachtet der Trägerautonomie obliegt die Gesamtverantwortung für die Sicherstellung und weitestgehend auch für die Finanzierung der Kitas weiterhin allein den Kommunen. Diese sind jedoch bei der Finanzierung der Personal- und Betriebskosten weitestgehend auf Landesmittel angewiesen, deren Vergabe durch entsprechende Landesgesetze geregelt wird.

Fazit: Aufgrund der Kultushoheit der einzelnen Länder können Bildungsziele, Bildungsmittel, Bildungsqualität und deren Evaluation von dem im Land jeweils zuständigen Ministerium in Form von Bildungsplänen empfohlen werden. Jedoch liegt die konkrete Ausgestaltung und Umsetzung solcher Vorgaben aufgrund des Subsidiaritätsprinzips allein in der Verantwortung der Trägerverbände. Erst durch zusätzliche Vereinbarungen werden solche Bildungspläne zu einer verbindlichen Vorgabe für das eigenverantwortliche Handeln der Kita-Fachkräfte.

In den derzeit vorliegenden Vereinbarungen (Kultusministerkonferenz, 2004) sind konkrete Bildungsziele und Qualitätsstandards zur Dokumentation, wenn überhaupt, dann nur vage formuliert. Darüber hinaus markiert eine Vereinbarung von Zielen erst den Anfang auf dem Weg zu einer erfolgreichen institutionalisierten Elementarbildung. Denn ob jedem Kind unabhängig von seiner Herkunftsfamilie all die in den Bildungsvereinbarungen aufgeführten Kompetenzen tatsächlich vermittelt werden, hängt von den konkreten Bildungsangeboten und der Qualität der Lernunterstützungen durch die Fachkräfte in den einzelnen Kitas ab. Diese sind jedoch bislang nicht Gegenstand von Vereinbarungen geworden.

Daher wollen wir in diesem Buch bereichsübergreifende und bereichsspezifische Bildungsziele für Kitas zusammenstellen, die entwicklungspsychologisch begründet und durch wissenschaftliche Studien fundiert sind. Darüber hinaus werden wir Bildungsangebote zur Erreichung dieser Bildungsziele vorstellen, die Qualitätsstandards genügen und sich in der praktischen Arbeit von Kitas bewährt haben.

Eine solche Grundlage soll über die Grenzen von Trägern und Ländern hinweg helfen, Bildung in Kitas entwicklungsangemessen zu gestalten, unabhängig davon, ob die öffentliche Einrichtung in Hamburg, NRW oder Bayern liegt oder von der AWO, der Kirche oder einer Elterninitiative getragen wird.

1.2 Kulturelle Grundlagen des Bildungsverständnisses

1.2.1 Erziehung und Bildung

In der Auseinandersetzung um die Gestaltung der Elementarbildung in Deutschland seit den 1970er Jahren wurde der Erziehungsbegriff fast gänzlich durch den Bildungsbegriff abgelöst – auch in den Bildungsplänen der Länder. Dabei blieb jedoch weitgehend ungeklärt, welches kulturell geprägte Verständnis die Begriffe *Erziehung* und *Bildung* transportieren.

Die Antworten auf diese Frage reichen bis zur Schulreform von Humboldt im frühen 19. Jahrhundert zurück (Bracht et al., 1990). Im Folgenden soll diese Geschichte nicht aufgerollt, sondern lediglich ein Fazit gezogen werden für das Verständnis von Bildung und Erziehung im Bereich der Elementarbildung seit den 1950er Jahren in der Bundesrepublik Deutschland (vgl. Grossmann, 1987) und in Gesamtdeutschland (Gauß & Wollnitz, 2013; Textor, 2002).

Ein allgemein akzeptiertes Verständnis, was unter Erziehung verstanden wird, gibt es nicht. Die meisten Definitionsversuche bewegen sich zwischen den Polen des kulturellen Formens und des natürlichen Wachsens (Fuhrer, 2005): Wird Erziehung als kulturelles Formen verstanden, versuchen Erziehungspersonen den Heranwachsenden kulturell erwünschte Werte und nützliche Kompetenzen in den wichtigen Lebensbereichen zu vermitteln. Wird Erziehung als ein natürliches Wachsenlassen verstanden, definieren sich Erziehungspersonen (nur) als Begleiter der selbsttätigen Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit.

Als eine vermittelnde Position kann die Definition von Ludwig (2020) dienen:

»Mit Erziehung werden Handlungen bezeichnet, mit denen beabsichtigt wird, bestimmte Anteile des psychischen Dispositionsgefüges anderer Menschen zu verändern« (Ludwig, 2020, S. 249).

Dabei ist Erziehung in jeder Gesellschaft normativ durch Ziele vorgegeben, die kulturell geteilte Werte beinhalten (vgl. Borke & Keller, 2014; Brezinka, 1990; Fuhrer, 2005; Keller & Kärtner, 2013).

Ein normatives Erziehungsziel könnte z. B. die unbedingte Folgsamkeit gegenüber einer Autoritätsperson sein. In einer demokratisch verfassten Gesellschaft ist dies kein wünschenswertes Erziehungsziel – wohl aber in einer streng hierarchisch gegliederten Gesellschaft, wie sie in vielen nicht-westlichen Gesellschaftssystemen, aber auch in den historischen Vorgängerstaaten heutiger westlicher Demokratien anzutreffen ist bzw. war (vgl. auch Borke & Keller, 2014).

1.2.2 Erziehung zur eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit

Der deutsche Gesetzgeber hat im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) zentrale Bildungs- und Erziehungsziele vorgegeben, die der Formulierung im SGB VIII § 22 Absatz 2 entsprechen: »Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit« (§ 1 KJHG).

Beide Erziehungsziele, Eigenverantwortlichkeit und Gemeinschaftsfähigkeit, können als vernunftgeleitet bewertet werden. Vernunftgeleitet meint hier, dass Menschen Entscheidungen für sich und ihre Mitmenschen nicht auf Grundlage egozentrischer Vorlieben und zugestandener Machtfülle treffen, sondern auf Grundlage verallgemeinerbarer Werte, Gründe und Einsichten. Letztere folgen dem Kategorischen Imperativ des Philosophen Emanuel Kant: »Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde« (Kant, 1792/1900, S. 421). In diesem moralischen Imperativ sind die Eigenverantwortlichkeit und die Gemeinschaftsfähigkeit zusammengebunden. Handle stets so, dass die Maxime deines Handelns zu einem allgemeingültigen Wert gemacht werden kann, der allen Menschen zugestanden werden kann.

Eine in diesem Verständnis erzogene Person wäre demnach fähig, ihr aktuelles Handeln von ihrer eigenen Zukunft und aus der Perspektive ihrer Mitmenschen her zu denken und zu gestalten. Sie könnte die zukünftigen Konsequenzen ihres Han-

delns für sich und andere vorausschauend in den Blick nehmen und dafür die persönliche Verantwortung übernehmen.

Ziele für die Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit

Der Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (2005) hat diese Ziele wie folgt konkretisiert (S. 47):

- a) »die Anregung und Unterstützung zur Entfaltung der Begabungen, Interessen und Selbstentwicklungsfähigkeit jedes Einzelnen, um jedem eine eigenverantwortliche Lebensführung zu ermöglichen«,
- b) »die Entwicklung sozialer Fähigkeiten wie die Etablierung zufrieden stellender zwischenmenschlicher Beziehungen, die Anerkennung der Bedürfnisse anderer, die Übernahme von Verpflichtungen im Dienste der Gemeinschaft, die Kooperation bei gemeinsamen und Konfliktfähigkeit bei divergierenden Interessen« und
- c) »die Entwicklung von Wertmaßstäben, um beurteilen zu können, was richtig und falsch, zulässig und unzulässig, fair und unfair, gerecht und ungerecht etc. ist«.

Die unter (a) genannten Erziehungsziele sind darauf gerichtet, jedem Heranwachsenden zu einer eigenverantwortlichen Lebensführung zu verhelfen, und die unter (b) und (c) genannten Erziehungsziele darauf, die personalen Voraussetzungen für das Leben und Zusammenleben in einer demokratisch organisierten Gemeinschaft zu schaffen.

Über diese Erziehungsziele besteht ein gesellschaftlicher und bildungspolitischer Konsens (vgl. z. B. Tenorth, 2004; s. aber auch Borke & Keller, 2014). Er spiegelt sich auch in der gesetzlichen Verankerung dieser Ziele wider. Die psychologischen Voraussetzungen für diese beiden Fähigkeiten werden im Kapitel 2 (► Kap. 2) näher beschrieben und mit dem fachwissenschaftlichen Begriff *Selbstregulation* (Kray & Schneider, 2018; Vohs & Baumeister, 2004; Vohs & Ciarocco, 2004) bezeichnet.

Die vom Wissenschaftlichen Beirat für Familienfragen (2005) formulierten Erziehungsziele mit den dazu notwendigen Fähigkeiten und Werthaltungen lassen sich als zeitgenössische Definition von Bildung verstehen, wie dies Tenorth (2013) definiert hat:

»Bildung ist Ausstattung zum Verhalten in der Welt – und zwar notwendige Ausstattung. Sie umfasst die freie Entfaltung der menschlichen Fähigkeitspotenziale zu einer harmonisch gebildeten Persönlichkeit – und zwar aller Menschen einer Gesellschaft – als psychische Ausstattung für eine eigenverantwortliche und gemeinschaftsfähige Lebensführung« (Tenorth, 2013).

Fazit: Bildung und Erziehung sind für Menschen, die ihre Lebensgrundlagen als kulturelle Gemeinschaft erzeugen und tradieren, notwendige Prozesse zur Weitergabe der dazu erforderlichen Kompetenzen und sozialen Normen und Werte an die nachfolgende Generation. Dementsprechend beruhen auch die Vorstellungen dazu,

was Ziel und Inhalt von Erziehung sein sollen, auf grundlegenden Werten und Normen der jeweiligen Kultur. In westlichen demokratischen Gesellschaften gelten Eigenverantwortlichkeit und Gemeinschaftsfähigkeit als allgemein verbindliche Werte. Sie sind gleichzeitig Ziele von Bildung.

Der Inhalt des (übrigens nur!) in der Elementarpädagogik diskutierten Begriffs der Selbstbildung (Laewen, 2002; Schäfer, 2005) bezieht sich nicht auf Erziehung und Bildung im hier vorgestellten Sinne, sondern beinhaltet ein recht undifferenziertes Verständnis kindlicher Lernformen. Daher hat der Begriff der Selbstbildung in unseren Augen mehr zur Verwirrung als zur Aufklärung in der Diskussion um den Bildungsauftrag von Kitas beigetragen (Borke & Keller, 2014; Schöler, 2019).

1.2.3 Elementarbildung im Zeitwandel

Neben der Eigenständigkeit und Gemeinschaftsfähigkeit sollen Kinder in Kitas auch Kompetenzen in spezifischen Bereichen erwerben, um für den Einstieg in die schulische Bildung gut vorbereitet zu sein.

Definition

Was versteht man unter Kompetenz?

Kompetenzen sind »die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können« (Weinert, 2001, S. 27 f.).

Diese Kompetenzdefinition von Weinert (2001) wird in den Bildungswissenschaften weitgehend geteilt. Danach beinhaltet die Kompetenz einer Person ihre Möglichkeit, Anforderungen unter variablen situativen Bedingungen meistern zu können. Wie alle psychischen Gegebenheiten können Kompetenzen nur anhand der Bewältigung kompetenzspezifischer Anforderungen erschlossen werden. Kompetent handeln setzt also auch voraus, dass die Person motiviert ist, die gestellte Anforderung zu meistern (Klieme & Hartig, 2007).

In neueren Veröffentlichungen wird der Kompetenzbegriff insbesondere im mathematischen und sozio-emotionalen Entwicklungsbereich benutzt. Im sprachlichen und motorischen Bereich ist vornehmlich der Fähigkeitsbegriff verwendet worden.

Wenn in diesem Buch der Begriff *Kompetenz* verwendet wird, dann fokussieren wir auf das Zusammenspiel von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und der Motivation, diese Fähigkeiten und Fertigkeiten auch zur Bewältigung von gestellten Anforderungen einzusetzen.

Wenn wir den Begriff *Fähigkeit* verwenden, dann fokussieren wir auf die erlernte Disposition, eine spezifische Anforderung meistern zu können, unabhängig davon, ob die Person aktuell gewillt ist, sie zu meistern, und auf einzelne Komponenten einer Kompetenz. Wenn wir den Begriff *Fertigkeit* verwenden, dann fokussieren wir darauf, dass es sich um eine eingeübte Routine handelt.

Auf die Frage danach, welche konkreten Kompetenzen in Kitas zu vermitteln seien, wurde in der Geschichte der elementaren Bildungsinstitutionen in Deutschland sehr unterschiedliche Antworten gegeben (Fthenakis, 2003; Reyer, 2006). Für ein Verständnis der Diskussionen um den Bildungsauftrag von Kitas ist es aufschlussreich, sich die Geschichte dieser Antworten zu vergegenwärtigen.

Kindergarten mit dem Auftrag, Kinder zur Bewältigung der alltäglichen Selbstversorgung zu befähigen

Bis in die 1960er Jahre waren Kindergärten in Deutschland rein sozialfürsorgerische Einrichtungen mit dem Auftrag zur familienergänzenden Betreuung. Die dort tätigen (Fach-)Kräfte sollten die Kinder zum selbstständigen Handeln insbesondere im Bereich der Selbstversorgung (z. B. ankleiden, ohne Hilfe essen) und in der Übernahme kleiner Pflichten (helfen beim Tischdecken, kleine Besorgungen machen) anleiten (Grossmann, 1987). Wie Studien zeigen, gingen die Vorstellungen darüber, in welchem Alter Kinder welche dieser Handlungen selbstständig beherrschen sollten, durchaus auseinander (Holodynski et al., 2001). Fragen nach frühkindlicher Bildung standen in dieser Zeit nicht im Fokus des öffentlichen oder politischen Interesses.

Kindergarten mit dem Auftrag, Kinder zur Bewältigung kulturspezifischer Situationen zu befähigen

Erst 1970 wies der Deutsche Bildungsrat dem Kindergarten in seinem Strukturplan das deutsche Bildungswesen einen eigenständigen, d. h. einen von der Schule unabhängigen Bildungsauftrag zu. Dieser wurde ausdrücklich vom funktionsorientierten und wissenschaftsorientierten Ansatz abgegrenzt, der Bildungsangebote nach der Einteilung von Schulfächern (Mathematik, Deutsch, Biologie etc.) empfiehlt (Grossmann, 1987). In Abgrenzung dazu wurde der elementare Bildungsauftrag als ein situationsorientierter Ansatz ausformuliert (Zimmer, 1985; Zimmer et al., 1997). Danach sollten Kinder in der Bewältigung alltäglicher, lebensrelevanter Situationen (z. B. Einkaufen, Besuch im Krankenhaus, Umgang mit einem neugeborenen Geschwisterkind) begleitet werden. Ziel war, dass sich die Kinder die zur Meisterung dieser Situationen benötigten Fähigkeiten alltagsnah aneignen.

Die situationsorientierte Ausrichtung der Elementarbildung wurde auf Grundlage aufwändiger landesweiter Modellversuche legitimiert, die durch den »Sputnikschock« im Jahr 1957 und die daran anknüpfende Bildungsdiskussion der 1960er und 1970er Jahre von der Bildungspolitik initiiert wurden. In diesen durch Längsschnittstudien begleiteten Modellversuchen sollte die Leistungsfähigkeit unterschiedlicher Bildungskontexte verglichen werden. Dazu wurde ein Teil der Fünfjährigen im letzten Jahr vor der Einschulung in sogenannten Vorklassen durch formalisierte, regelgeleitete Lernangebote (z. B. in Form von Arbeitsblättern und strukturierten Übungen) gefördert, während ein anderer Teil der Fünfjährigen sogenannte Modellkindergärten weiter besuchte.

Die Evaluationsstudien zeigten, dass sich die Kinder aus den Vorklassen in ihren nachfolgenden Leistungen im Verlauf der Grundschulzeit nicht von den Kindern

unterschieden, die im letzten Jahr vor der Einschulung den Kindergarten weiter besucht hatten (Dollase, 1979; Winkelmann et al., 1977). Daraus schlussfolgerte man, dass junge Kinder noch nicht von formalisierten Lernangeboten im Vergleich zu den spielerischen Angeboten in den Kindergärten profitieren würden. Daher sollte die Vermittlung von Kompetenzen im Kindergarten weiterhin situiert, d. h. eingebettet in Alltagskontexte erfolgen. Allerdings erbrachten die Modellversuche das eindeutige Ergebnis, dass Kinder, die Vorklassen oder Kindergärten besucht hatten, in der Schule im Durchschnitt besser zurechtkamen als die Kinder, die keines von beiden vor ihrem Schuleintritt besucht hatten (Dollase, 1979; Winkelmann et al., 1977).

Welche Situationen Kinder im Verlauf der Vorschulzeit durchlaufen und welche Kompetenzen sie dabei erwerben sollten, wurde weder konkretisiert noch überprüft (Zimmer et al., 1997). Das führte zur Kritik, dass der situationsorientierte Ansatz eine Beliebigkeit bei den zu vermittelnden Kompetenzen zuließ (vgl. aber auch Wolf et al., 1999).

Kitas mit dem Auftrag, Kindern Basiskompetenzen zu vermitteln

Im Verlauf der 1980er und 1990er Jahre erbrachte die entwicklungspsychologische Forschung zunehmend mehr Belege, dass Kinder bereits in den ersten Lebensjahren Fähigkeiten erwerben, die für den Erwerb nachfolgender Kompetenzen eine notwendige Voraussetzung darstellen, wie z. B. einfache Formen der Aufmerksamkeitslenkung und exekutive Funktionen (Müller & Kerns, 2015), intentionale non-verbale Kommunikation und Imitationslernen (Tomasello, 2006).

Die TIMSS- und PISA-Studien

Die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien zum Bildungsstand in der Sekundarstufe in den OECD-Staaten (TIMSS und PISA-Studie) offenbarten einen unterdurchschnittlichen Bildungsstand der deutschen Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu dem in anderen Ländern (Baumert, 1997; Baumert et al., 2001). Die politisch Verantwortlichen in Deutschland befürchteten daraufhin, dass das öffentliche Bildungssystem den Anschluss an internationale Standards zu verlieren drohe. Damit schien die Zukunftsfähigkeit des Wirtschaftsstandorts Deutschland gefährdet. Das sich daran anschließende öffentliche Interesse ging weit über die Fachwelt hinaus und hat Fragen nach der Qualität, Gestaltung und Evaluation des öffentlichen Bildungssystems zu einem politischen Dauerbrenner gemacht (Tietze et al., 2013). In der Folge führte dies zu entsprechenden bildungspolitischen Entscheidungen auch für die Elementarbildung (Fthenakis, 2003).

Studien aus der Entwicklungspsychologie und Bildungsforschung belegen, dass bereichsspezifische Basisfähigkeiten auch einen späteren Lernerfolg in diesen Bereichen vorbereiten und mitbestimmen (vgl. zsf. Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina, 2014). So konnte in Längsschnittstudien gezeigt werden, dass Kinder, die z. B. im Bereich Sprache während des Vorschulalters im Vergleich zu

ihren Altersgenossen fähiger waren, sich auch während des Grundschulalters weiterhin überdurchschnittlich entwickelten (Rose et al., 2016). Vergleichbares fand man bezüglich des Zahlen- und Mengenwissens von Kindern (Sinner et al., 2011).

In Übereinstimmung mit solchen Erkenntnissen definiert die Neufassung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (1990) in § 22 ausdrücklich die Bildung als Aufgabe von Kindertageseinrichtungen neben der Erziehung und Betreuung. Doch bedurfte es erst des »PISA-Schocks« im Jahr 2001, um solche fachwissenschaftlichen Befunde in weitergehende bildungspolitische Initiativen einzubeziehen.

1.3 Neuausrichtung des Bildungsauftrags für den Elementarbereich

Eine der wichtigsten bildungspolitischen Veränderungen im Elementarbereich ist die heute noch gültige Ausrichtung des Bildungsauftrags, auf die sich die Jugend- und Kultusminister aller Bundesländer im Jahr 2004 in einem »gemeinsamen Rahmen zur Gestaltung der pädagogischen Arbeit in elementaren Bildungseinrichtungen« verständigten (Kultusministerkonferenz, 2004). Darin wird der Bildungsauftrag von Kitas dahingehend konkretisiert, dass Kindern Basiskompetenzen zu vermitteln sind, die ihnen den Anschluss an das Lernen in den spezifischen Bildungsbereichen der Schule ermöglichen.

Diese Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz werden im Folgenden als KMK-Rahmenplan bezeichnet. Die länderspezifischen Pläne werden in Abgrenzung dazu durchgängig als Bildungspläne bezeichnet, unabhängig davon, ob sie in ihrem Titel die Bezeichnung Orientierungsplan, Orientierungsrahmen o. Ä. tragen.

1.3.1 Vermittlung von Basiskompetenzen

Die Jugend- und Kultusminister*innen aller Länder haben sich 2004 erstmals in der Geschichte des föderalen Systems der Bundesrepublik Deutschland darauf verständigt, in welchen Bildungsbereichen der Elementarbildung Basiskompetenzen vermittelt werden sollen. Das sind die folgenden sechs Bildungsbereiche (KMK, 2004, S. 4 f.):

1. Sprache, Schrift, Kommunikation
2. Personale und soziale Entwicklung, Werteerziehung/religiöse Bildung
3. Mathematik, Naturwissenschaft, (Informations-)Technik
4. Musische Bildung/Umgang mit Medien
5. Körper, Bewegung, Gesundheit
6. Natur und kulturelle Umwelten.

»Durch die Beschäftigung mit Inhalten aus den vorgegebenen Bereichen soll das Kind nicht nur bereichsspezifische, sondern vor allem übergreifende und grundlegende Kompetenzen als Persönlichkeitsressourcen erwerben« (KMK, 2004, S. 3).