

„Frühkindliche Bildung im Wandel“

Kurzfassung

Aus elterlicher und gesellschaftlicher Sicht werden hohe Erwartungen an die frühkindliche Bildung gestellt: Sie soll den Kindern bestmögliche Zukunftschancen eröffnen und zugleich soziale Integrationsleistungen erbringen. Im folgenden Beitrag wird dargelegt, wie sich das Bild des Kindes und die Anforderungen an die Kindertagesbetreuung in der Vergangenheit gewandelt haben. Die zunehmende Berücksichtigung der kindlichen Individualität bei der Gestaltung von Erziehungs- und Bildungsprozessen spielt dabei eine zentrale Rolle und wirkt sich auf die Qualitätsansprüche aus. Neben einem historischen Abriss elementarpädagogischer Konzepte werden auch die heutigen Rahmenbedingungen der Kindertagesbetreuung betrachtet, welche die Grundlage für eine kindorientierte Entwicklungsförderung darstellen. Förderangebote müssen dabei Gesundheitsfürsorge und Schulvorbereitung einschließen sowie die Eltern einbeziehen, um einen nachhaltigen Nutzen für das Kind und die Gesellschaft zu erzielen.

Change in early childhood education

Abstract

Parents and society set high expectations on early childhood education: Childhood education should create optimal future opportunities for children and provide social integration services. The following chapter explores how the child's role and the requirements of child day care have changed in the past. The increasing consideration of the infantile individuality plays a central part in the development of educational processes and has an impact on quality requirements. Besides a historical outline of elementary educational concepts, present basic conditions of child day care, which represent the basis of a child-orientated development support, are considered. Educational support has to include health care and preparation for school; in addition it has to involve parents to achieve sustainable benefits for both children and society.

Zitiervorschlag

Sturzbecher, D., Schmidt, J., Bredow, B., Zimmermann, C. & Friebe, O. (2018). Frühkindliche Bildung im Wandel. In B.Meier (Hrsg.), *Unser Bildungsverständnis im Wandel* (S. 105-146). Berlin: trafo-Verlag der Wissenschaften.

Inhaltsverzeichnis

1. Historische Entwicklung des Bildes vom Kind und Anforderungen an die frühkindliche Bildung
2. Elementarpädagogische Konzepte und ihr Einfluss auf die heutige Kindertagesbetreuung
3. Rahmenbedingungen und das Bildungsverständnis der Kindertagesbetreuung heute
4. Kindertagesbetreuung als Bildungsangebot und protektiver Faktor

1. Historische Entwicklung des Bildes vom Kind und Anforderungen an die frühkindliche Bildung

In bildungspolitischen Diskussionen wie auch in der alltäglichen Zusammenarbeit mit Kindertageseinrichtungen wird nicht zuletzt von Eltern gefordert, dass Klein- und Vorschulkinder nicht nur fürsorglich betreut, sondern auch nach anerkannten lerntheoretischen und entwicklungspsychologischen Konzepten gebildet werden, damit sie auf die künftigen Herausforderungen und zunächst erst einmal auf die Schule vorbereitet sind. In der Fachöffentlichkeit wird erwartet, dass wissenschaftlich begründete Indikatoren für die Feststellung von Betreuungs- und Bildungsqualität in Kindertageseinrichtungen entwickelt werden, die zum einen eine objektivierte und öffentlich zugängliche Qualitätseinschätzung erlauben und zum anderen den Ausgangspunkt für gezielte Qualitätsförderung darstellen. Es scheint, dass die im Schulsystem in den letzten 20 Jahren vollzogene „empirische Wende“ mit dem Ziel einer evidenzbasierten Steuerung von Bildungsprozessen nun auch in der Kindertagesbetreuung ankommt. Vermutlich stehen wir – obwohl dies in Ermangelung eines systematischen Qualitätsmonitorings in diesem Bereich nicht sicher eingeschätzt werden kann – hier aber noch am Anfang. Jeder Anfang ist schwer. Trotzdem ist er nach Aristoteles (o. J.) als die Hälfte des Ganzen zu sehen, bei dessen Bewältigung allerdings schon kleine Fehler mit der Zeit zu schwerwiegenden Problemen führen können. Wenn wir heute das gewandelte Bildungsverständnis im frühkindlichen Bereich bilanzieren wollen sowie Mut und Anregungen für die nächsten Schritte und das Vermeiden von Fehlern finden wollen, lohnt sich ein Blick auf den zurückgelegten Weg. Gleichzeitig müssen diejenigen neuartigen Einflussfaktoren erkannt und berücksichtigt werden, die für die Zukunftsfähigkeit des frühkindlichen Bildungssystems bedeutsam sind.

Das Bild des Kindes im Wandel der Zeit

Ein Rückblick auf die Entwicklung der frühkindlichen Betreuung und Bildung sollte bis ins ausgehende Mittelalter reichen, weil zu diesem Zeitpunkt das meiste, was wir heute bei der Betreuung und Bildung von Kindern voraussetzen, noch nicht gegeben war. Dies beginnt mit dem Wert und dem Bild von Kindern und Kindheit in der Gesellschaft: „Im Mittelalter kamen Kinder für die Mehrzahl der Menschen, ohne dass die Frage, ob erwünscht oder nicht, viel daran hätte ändern können; Kinder waren nicht in erster Linie gewollt oder ungewollt, sondern unvermeidbar“ (Ariès 1975, S. 15). Dies bedeutete einerseits, dass im späten Mittelalter viele Kinder geboren wurden – bis zu zwanzig Geburten in der Ehe waren nicht selten. Andererseits starben aufgrund von mangelnder Hygiene, Epidemien von Infektionskrankheiten (z. B. Pestepidemie), ständigen Kriegen, schmutzigen und engen Wohnverhältnissen und gesundheitszerstörender Ausbeutung so viele Kinder, dass in vielen Familien nur ein bis zwei Kinder überlebten (vgl. Eggen/Rupp 2007). Eltern konnten zu dieser Zeit nicht viel für das Überleben ihrer Kinder tun; Bildungsinvestitionen in Kinder waren durch die hohe Sterbewahrscheinlichkeit selten lohnend und den meisten Eltern auch nicht möglich. Postman (1983) nennt dafür drei Gründe:

- (1) das Fehlen der Literalität (die Fähigkeit zu lesen und zu schreiben verliert sich in der nachrömischen Zeit; es gab im Mittelalter „keine“ Kinder, weil auch die Erwachsenen keine Möglichkeit hatten, exklusives Wissen zu erlangen);
- (2) das Fehlen einer Idee der Erziehung;
- (3) das Fehlen des Schamgefühls.

Die skizzierten gesellschaftlichen Verhältnisse im ausgehenden Mittelalter führten dazu, dass im Bewusstsein der Menschen keine Kindheit im Sinne einer eigenständigen Lebensphase und eines Schonraums für die Vorbereitung auf das Erwachsenenleben existierte. Der Begriff „Kind“ bezeichnete in erster Linie ein Verwandtschaftsverhältnis; Kinder hatten vorrangig einen materiellen Wert als Arbeitskraft und Altersversorgung. Es gab keine Auffassung von kindlicher Entwicklung, von einem Lernen in geordneten Schritten und von Schule oder gar Kindertageseinrichtungen als Vorbereitung auf die Erwachsenenwelt. Das Zusammenleben zwischen Kindern

und Erwachsenen beruhte in vielen Familien auf einem pragmatischen Umgang – einer Art Lehrverhältnis. Kinder lernten durch unmittelbare Anschauung Dinge, die sie als Erwachsene wissen mussten. In der kontextualistischen Entwicklungstheorie bezeichnet man diesen Bildungsprozess auch als „gelenkte Teilnahme“ („Guided Participation“, vgl. Rogoff 1990). Aus heutiger Sicht scheint das Leben der Kinder damals voller Grausamkeiten gewesen zu sein. So beherrschen Kindesmord, Kindesaussetzung, sexueller Missbrauch, Weggabe von Kindern, Kindesmisshandlung und Kinderarbeit in der Darstellung verschiedener Historiker das Bild (vgl. Fthenakis 1988). DeMause (1977, S. 7) äußert sich dazu wie folgt: „Die Geschichte der Kindheit ist ein Alptraum, aus dem wir gerade erwachen“.

Als Meilenstein auf dem Weg zu einem veränderten Bild vom Kind gilt die Mitte des 14. Jahrhunderts. In dieser Zeit wütete die Pest als schlimmste Pandemie in der Geschichte Europas und führte in Verbindung mit Hungersnöten, Kriegen und andere Infektionskrankheiten wie Pocken oder Influenza zum Aussterben der Bevölkerung in großen Regionen. Vor allem in den wohlhabenden Schichten der Städte mehrten sich damals die Meinungen, dass man Kinder vor Krankheit und Unglück bewahren müsse; der Tod eines Kindes solle nicht mehr als kollektives Schicksal hingenommen werden (vgl. DeMause 1977). In der Öffentlichkeit und insbesondere bei Familienmitgliedern, Ammen und Kinderfrauen kam nach und nach ein Interesse an Kindern und ein Bestreben auf, sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu begleiten (vgl. Hurrelmann/Bründel 2003). Mit dem Ammenwesen entstanden auch erstmals Formen der außerhäusigen Kindertagesbetreuung. Der Hauptgrund für die Beschäftigung von Ammen waren einerseits die häufigen und dicht aufeinanderfolgenden Schwangerschaften von wohlhabenden Frauen, die ihre Kinder nicht selbst stillen wollten oder konnten. Andererseits bot die Ammentätigkeit vielen Frauen – insbesondere wenn ihre eigenen Kinder gestorben waren – einen willkommenen Nebenerlös oder gar eine berufliche Tätigkeit. Daher wurden viele Kinder aus der Stadt zu Ammen auf dem Land gebracht. Dort wurden sie allerdings nicht selten vernachlässigt (vgl. Schahar 1991): Die Säuglingssterblichkeit war höher, wenn Kinder fern von der Familie gepflegt wurden; Indizien für die Vernachlässigung und oder gar die Tötung der anvertrauten Kinder riefen erste Formen der staatlichen Kontrolle hervor.

Zusammenfassend betrachtet, finden sich vom Beginn des 14. Jahrhunderts bis zum Ende des 18. Jahrhunderts eine zunehmende Anerkennung eines „spezifischen kindlichen Wesens“ und ein wachsendes öffentliches Interesse an der kindlichen Bildung. Das Kind wurde zum Objekt von Erziehung und Bildung (vgl. Hurrelmann/Bründel 2003). Die spezielle frühpädagogische Ausgestaltung dieses Erziehungs- und Bildungsverhältnisses im Rahmen der außerhäusigen Kindertagesbetreuung wird im weiteren Verlauf des Beitrags vertiefend skizziert. Festzuhalten bleibt, dass an der Schwelle zur Renaissance auch der Beginn der Herausbildung einer familialen Privatsphäre zu finden ist: In der Familie wie in der Gesellschaft setzen sich langsam Auffassungen durch, dass Kinder nicht einfach nur „kleine Erwachsene“ seien. Vielmehr sei ihnen eine eigene spezifische Lebensphase zuzubilligen, in der sie besondere soziale Rechte benötigen würden und auf das Leben in der Erwachsenenengesellschaft vorzubereiten wären (vgl. Neumann 1993). „In einer Gesellschaft, in der die rigiden Hierarchien des Mittelalters zerbrachen, die gesellschaftlichen Umgangsformen im Sinne einer „Zivilität“ für alle sich erneuerten (...) wurde die Frage der Erziehung, der Selbsterziehung wie die Erziehung der Kinder, zentral“ (Elias 1977).

Der skizzierte gesellschaftliche Wandel führte nicht automatisch dazu, dass sich die Lebensverhältnisse von Kindern verbesserten. Im Gegenteil: Die frühe Industrialisierung sorgte zwar dafür, dass – insbesondere für Kinder von alleinerziehenden Müttern – in verschiedenen europäischen Ländern Kindertageseinrichtungen entstanden (z. B. die „Kinderbewahranstalten“ von Christian Heinrich Wolke, die „Strick- und Kleinkinderschulen“ von Friedrich Oberlin, die „Infant Schools“ von Robert Owen und die „Industrieschulen“ von Samuel Wilderspin, s. unten). Allerdings wurden Kinder als besonders billige Arbeitskräfte zunehmend auf zerstörerische

Weise ausgebeutet. Beispielsweise arbeiteten im 18. Jahrhundert Kinder bereits ab vier Jahren unter unmenschlichen Bedingungen 12 bis 14 Stunden in Bergwerken. Im Jahr 1839 wurden in Deutschland die ersten Beschäftigungsverbote für Kinder unter neun Jahren in Fabriken, Berg- und Hüttenwerken erlassen. Die Durchsetzung dieser Verbote dauerte allerdings Jahrzehnte (vgl. Konrad 2004). Die Industrialisierung erwies sich damit als „ständiger Feind“ der Kindheit.

Erst nach der Industrialisierung änderte sich die Lage der Arbeiterkinder: 1891 verbot ein preussisches Gesetz die Kinderarbeit bis zur Vollendung der Schulpflicht. Dadurch entstanden für die Kinder spezifische Lebensräume bzw. eine gesonderte Lebenssphäre, die sich von der der Erwachsenen erheblich unterschied (vgl. Neumann 1993). Auch der Weg für eine frühkindliche Bildung unter staatlicher Obhut war damit geebnet. Die Folgen der Industrialisierung bildeten den entscheidenden sozialgeschichtlichen Hintergrund der Entstehung von außerfamiliären Kinderbetreuungseinrichtungen, denn wirtschaftlicher Druck und daraus resultierender familiärer Wandel zwangen zur Übertragung familialer, sozialer und pädagogischer Leistungen auf öffentliche Institutionen, die zugleich Funktionen der frühkindlichen Bildung als auch des Kinderschutzes erfüllten (vgl. Grossmann 1978).

Seit dem Spätmittelalter bis heute hat es also gedauert, ehe kinderfreundliche Vorstellungen von Persönlichkeit, Erziehung und Bedeutung des Kindes in der Gesellschaft und im Alltag von Kindertageseinrichtungen umfassend und erfolgreich verwirklicht wurden: Heute überwiegt die Vorstellung von der Einmaligkeit und der unverwechselbaren Persönlichkeit eines Kindes. Diese Vorstellung wird von einem durch wissenschaftliches Denken beeinflussten Kindheitsbild geleitet: Dominierend sind dabei die entwicklungspsychologischen und sozialisationsorientierten Theorien. Das Kind wird als eine werdende Persönlichkeit begriffen, die sich in intensiver Auseinandersetzung mit der inneren und äußeren Realität bildet (vgl. Hurrelmann/Bründel 2003). Dabei sollen die entwicklungsförderlichen Ressourcen von familialen und öffentlichen Bildungsumwelten verknüpft werden, denn bei den Eltern hat sich das Bewusstsein durchgesetzt, dass eine Beschränkung auf den familialen Bereich das Kind zu benachteiligen droht (vgl. Nave-Herz 2004).

Aus der Anerkennung der kindlichen Eigenständigkeit im industriellen Zeitalter ist die Anerkennung der kindlichen Individualität und Subjektivität gewachsen, die es im Erziehungs- und Bildungsprozess in unterschiedlichen Sozialisationsinstanzen (Familie, Kindertageseinrichtungen, Schule, Medien, Peergroup) gleichermaßen und in einander ergänzender Weise zu berücksichtigen gilt (vgl. Hurrelmann/Bründel 2003). Dabei steht nicht mehr – wie während der Industrialisierung bzw. Spätaufklärung – die Vermittlung von Bildung zum Zwecke einer wirksamen Ausbeutung des Kindes bzw. zur Auswahl von staatlichen Verwaltungseliten im Vordergrund.¹ Vielmehr wird der funktionale Fokus der frühkindlichen Bildung heute auf die Persönlichkeitsbildung der Kinder (Personalisation) und auf ihre Integration in die Gesellschaft durch die Vermittlung gesamtgesellschaftlich bedeutsamer Werte, Normen und Kompetenzen in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen (soziale Platzierung) gesetzt. Dabei spielen vielfältige Einflussprozesse eine wichtige Rolle, die nachfolgend kurz skizziert werden sollen.

Wandel der entwicklungstheoretischen Auffassungen

Seit dem 17. Jahrhundert konkurrieren im Bildungsbereich exogene Entwicklungstheorien mit endogenen Entwicklungstheorien. Zu den exogenen Entwicklungstheorien zählen insbesondere mechanistische (z. B. Newton, Locke), behavioristische und kontextualistische (z. B. Wygotski, Rogoff) Auffassungen. Die endogenen Entwicklungstheorien reichen hingegen von organismi-

¹ „Wer hat denn Schulen eingerichtet? Der Staat (Anm.: der Staat). Für wen hat er sie eingerichtet? Für sich. ... Seine Schulen sollen ihm die Subjekte liefern, die er braucht. Er wählt die brauchbarsten, die übrigen mögen für sich sorgen!“ (Herbart 1806, 1984).

schen (Leibniz) über nativistische und konstruktivistische (z. B. Piaget) Auffassungen. Heutzutage geht man davon aus, dass den konstruktivistischen Entwicklungstheorien das Primat zukommt: Kinder konstruieren ihr Wissen im Ergebnis dynamischer Interaktionen zwischen individuellen, physischen und sozialen Umwelten. Dazu müssen sie aktiv experimentieren, Hypothesen aufstellen und die Prüfung dieser Hypothesen erlernen. Das Beobachten von Geschehnissen, das Vergleichen von Ergebnissen, das Stellen von Fragen und das Entdecken von Antworten verändern die mentale Struktur und bilden die Basis für die Suche nach neuen Informationen. Bei all diesen Aktivitäten begehen Kinder auch Fehler, die aber für die Entwicklung als Lernquellen auch wichtig sind und eine entsprechende Fehlerkultur in den Bildungseinrichtungen erfordern. Trotz des Primats der konstruktivistischen Entwicklungstheorien werden kontextualistische Sichtweisen nicht entwertet: Nach wie vor lernen Kinder durch soziale Interaktionen mit Erwachsenen und anderen Kindern. Daher sind Beziehungen des Kindes zu Erwachsenen und anderen Gleichaltrigen als „erfahrene Dritte“ zu fördern. Diese sollen das Kind bei seinen Aktivitäten unterstützen und es dazu anhalten, selbständig zu handeln. Insbesondere sollen Eltern und Lehrpersonen Weiterentwicklungsmöglichkeiten arrangieren, fordern und fördern und dabei auch anleiten und lehren. Die Verschränkung von konstruktivistischen und kontextualistischen Entwicklungstheorien gilt spätestens seit Ende der 1990er Jahre in den Bildungseinrichtungen als handlungsleitend und wird als „Ko-Konstruktion“ bezeichnet (vgl. Fthenakis/Textor 2000).

Varianz von Bildungsprozessen und der menschlichen Entwicklung

Mit dem Wandel des Entwicklungsverständnisses und des Verständnisses vom Lernen wuchs auch die Überzeugung, dass mit jedem Menschen individuelle Muster und Zeiträume der Entwicklung sowie ein individueller Stil des Lernens verknüpft sind. Dies bedeutet, dass die menschliche Entwicklung und Bildungsprozesse durch individuelle Variationen gekennzeichnet sind: Entwicklungsprozesse können sprunghaft verlaufen, und gerade im Kleinkind- und Vorschulalter treten spontane Entwicklungsprozesse und eine hohe Entwicklungsvarianz zutage. Eine Vielzahl von individuellen Variationen in der menschlichen Entwicklung ist nicht nur normal, sondern auch nützlich und bereichernd für die Ausschöpfung von gesellschaftlichen Entwicklungspotentialen.

Bedeutung der frühen Kindheit für Entwicklungs- und Bildungsprozesse

Die in den 1950er Jahren einsetzende bindungstheoretische Forschung (z. B. Bowlby, Ainsworth) sowie der spätere Aufschwung der neuropsychologischen Forschung haben den Blick darauf gerichtet, dass das menschliche Lernen von Anfang an als Diskurs zwischen dem Kind und sozialen Partnern angelegt ist und die Qualität dieses Diskurses im Säuglings- und Kleinkindalter entscheidend die Entwicklungsprozesse und Entwicklungsergebnisse in den nachfolgenden Altersstapen prägt: Emotionale Zuwendung und konsistentes Erziehungsverhalten in einem kommunikativen Beziehungssystem stellen die Voraussetzung für eine gesunde und erfolgreiche Entwicklung dar. Nur unter derartigen Bedingungen können Kinder ein internes Bild von sich und ihren Interaktionspartnern aufbauen, in dem sie über ein Selbstbild als geachtete und kompetente Person verfügen und die Vertrauenspersonen – vor allem in schwierigen Lebenssituationen – als verlässlich ansehen. Die Erkenntnis von der hohen Bedeutung der frühen Kindheit für erfolgreiche Entwicklungs- und Bildungsprozesse hat in jüngster Zeit zu einem enormen Anwachsen der Qualitätsansprüche an die Betreuung, Erziehung und Bildung sowohl in der familialen Umgebung als auch in den Kindertageseinrichtungen geführt. Von Eltern wie auch von Erziehungspersonal in Kindertageseinrichtungen wird erwartet, dass sie auf Kinder mit Zuneigung und emotionaler Wärme, mit klaren und erklärbaren Regeln, mit der Bereitstellung entwicklungsangemessener Anregebungsbedingungen und mit der Gewährung sich erweiternde Handlungsspielräume Einfluss nehmen, um Selbstbewusstsein, emotionale Stabilität, soziale Kompetenz und Leistungsfähigkeit zu fördern (vgl. Schneewind 1994).

Retroaktive Sozialisation

Der zu Beginn des 20. Jahrhunderts von Durkheim in den wissenschaftlichen Diskurs eingeführte Sozialisationsbegriff und die Ende der 1950er Jahre beginnende „Karriere“ dieses Begriffs in den Erziehungswissenschaften führten zu einem Verständnis von Bildung als wechselseitigem Geschehen. Der Mensch ist seinen Bildungsbedingungen nicht einseitig ausgeliefert; vielmehr sucht er aktiv und mit zunehmendem Alter immer selbständiger seine Bildungsumwelten aus und wirkt auf sie zurück. In diesem Sinne erleichtern es sozial kompetente Kinder ihren Eltern und dem Erziehungspersonal in Kindertageseinrichtungen, einen fordernden und fördernden Erziehungseinfluss erfolgreich auszuüben. Dieser „reziproke Determinismus“ von Entwicklungsimpulsen hat den Blick darauf gelenkt, wie Kinder Bildungsprozesse erleben und verarbeiten. Dabei unterscheiden sich die Perspektiven von Kindern einerseits sowie von Erziehungspersonen andererseits, wobei vor allem die kindliche Perspektive einen prognostischen Wert für die kindliche Entwicklung besitzt (vgl. Sturzbecher/ Freytag 1999).

Mediensozialisation

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts prägen zwei neue bedeutsame Einflussfaktoren die Anforderungen an erfolgreiche Bildungsprozesse:

- (1) Zum einen findet sich eine zuvor unvorstellbare Beschleunigung des technologischen Wandels, die mit einem sprunghaften Anwachsen der menschlichen Wissensbestände verbunden ist. Es reicht nicht mehr – wie noch vor einigen Jahrzehnten – aus, am Anfang seines Lebens von der Vorgängergeneration das für die Lebensbewältigung Notwendige zu erlernen. Vielmehr müssen nun in einem Prozess lebenslangen Lernens sowohl Wissensbestände aufgefrischt als auch neuartige Schlüsselqualifikationen wie Risikobereitschaft, Mobilitätsbereitschaft und Flexibilität weiterentwickelt werden. Das Lernen von Gleichaltrigen und nicht zuletzt von den nachfolgenden Generationen wird wichtiger, weil die jüngeren Generationen stärker am technologischen Fortschritt partizipieren als die älteren (vgl. Ecarius 2002). Mit der zunehmenden Wechselseitigkeit des intergenerativen Lernens vermindern sich auch Generationskonflikte.
- (2) Zum anderen nutzen Menschen zur Aneignung und Interpretation der Welt bzw. zum Lernen und zur Selbstdarstellung zunehmend elektronische Medien. Über die Medien werden Handlungsmuster, Rollenverhalten, Normen und gesellschaftliche Werte vermittelt. Sie bieten damit soziale Orientierung, Lernmöglichkeiten, Unterhaltung, Fluchtmöglichkeiten aus der realen Welt und Ersatzbefriedigung. Die Massenmedien bilden zunehmend die Voraussetzung für das Kennen von Fakten und Zusammenhängen, die für das soziale System der Gesellschaft notwendig sind (vgl. Luhmann 1975). So ist Medienkompetenz zu einer der Schlüsselqualifikationen geworden, um in der Schule und im Berufsleben zu bestehen (vgl. Neuß 2004). Gleichzeitig eröffnet die wachsende Bedeutung der Medien als Informationsquelle neue und in ihrer komplexen Wirkung schwer abschätzbare Möglichkeiten der Manipulation von Menschen: „Man wird alles Wissen mit dem Vorzeichen des Bezweifelbaren versehen und trotzdem darauf aufbauen, daran anschließen müssen“ (Luhmann 1995, S. 5).

Sowohl das dynamische Anwachsen des menschlichen Wissens und die zunehmend schwierige Bestimmung des für die individuelle Entwicklung notwendigen Wissensbestands als auch die zunehmende Bedeutung von elektronischen Medien als Lernmöglichkeit und Sozialisationsinstanz erfordern eine grundlegende Weiterentwicklung des Bildungsverständnisses. Dabei geht es nicht nur um neue Lehr-Lernmethoden: So wissen Kinder heutzutage zu einem biographisch früheren Zeitpunkt mehr von der Erwachsenenwelt als dies bei vorangegangenen Generationen der Fall war. Weiterhin erwerben sie durch ihre Mediennutzung Selbstwirksamkeitserfahrungen und Kompetenzerleben in spezialisierten Domänen, die ihnen ein neuartiges Selbstbewusstsein vermitteln. Unzweifelhaft müssen Kinder bereits in der frühkindlichen Bildung den kritischen und verantwortungsvollen Umgang mit Medien erlernen (vgl. Eirich 1999).

Weiterhin muss sich die Medienpädagogik im Elementarbereich auch an die Eltern richten, die auf eine altersgerechte Mediennutzung ihrer Kinder achten müssen (vgl. Spanhel 2007). Bislang werden die gewaltigen Chancen und Risiken der Mediennutzung in Bildungsprozessen allerdings in bildungspolitischen Diskursen noch zu wenig thematisiert.

Wandel zur evidenzbasierten Bildungssteuerung

Im schulischen Teil des deutschen Bildungswesens hat sich seit den 2000er Jahren ein deutlicher Wandel vollzogen, der mit den Begriffen „Kompetenzorientierung“, „Output-Steuerung“ und „Empirische Wende“ gekennzeichnet werden kann:

- (1) Unter „Kompetenzorientierung“ ist zu verstehen, dass als Zielgrößen der Bildungsplanung nicht mehr detaillierte Lehrinhalte aufgelistet, sondern mit Bildungsstandards Kompetenzen beschrieben werden, die am Ende eines Bildungsabschnitts erreicht werden sollen (vgl. Klieme et al. 2007). Dabei geht es nicht mehr allein um Wissen oder Fertigkeiten, sondern um fachliche und fächerübergreifende Kompetenzen – einschließlich motivationaler und volitionaler Komponenten – zur Problembewältigung in unterschiedlichen Anwendungskontexten.
- (2) Unter „Output-Steuerung“ ist zu verstehen, dass im Wege des Bildungsmonitorings (vgl. KMK 2015) auf unterschiedlichen Ebenen (Einrichtungsebene, Bundesländerebene, nationale und internationale Ebene) regelmäßig empirisch überprüft wird, inwieweit die Erreichung von Bildungsstandards gelingt (vgl. Leutner et al. 2007; Pant et al. 2013).
- (3) Unter der „Empirischen Wende in der Bildungspolitik“ ist zu verstehen, dass die Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung vermehrt herangezogen werden, um bildungspolitische Entscheidungen auf den oben genannten Ebenen vorzubereiten und zu begründen (vgl. Leutner 2013). Dies schließt auch die Nutzung von Ergebnissen international orientierter Lehr-Lernforschung ein, die sich empirisch-experimenteller Forschungsdesigns bedient und auf Metaanalysen fokussiert (z. B. Hattie 2009; Klauer/Leutner 2012).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich im Hinblick auf deutsche Schulen seit der „Empirischen Wende“ Anfang der 2000er Jahre kompetenzorientierte Bildungsstandards und eine evidenzbasierte, outputorientierte Steuerung des Bildungssystems etabliert haben. Es erscheint möglich und zielführend, diese Instrumente und Methoden der Bildungssteuerung im Schulsystem in angemessener Weise auf die frühkindliche Bildung in Kindertageseinrichtungen zu übertragen. Damit würde der Blick von den – gut messbaren – Indikatoren der Struktur- und Prozessqualität hin zu den noch kaum diskutierten bzw. operationalisierten Indikatoren der Ergebnisqualität gelenkt: Entscheidend für den Erfolg eines Bildungssystems ist und bleibt schließlich, wie gut es gelingt, Kompetenzen und gesellschaftlich bedeutsame Wertvorstellungen im Bildungsprozess zu vermitteln und damit alle Kinder zu erreichen.

Bildungsungleichheit

Ein Blick in die Geschichte zeigt, dass Ungleichheit im Sinne einer unterschiedlichen Teilhabe an ökonomischen und kulturellen Ressourcen lange Zeit als natürlich und legitim angesehen wurde. In modernen Gesellschaften wird aber nicht mehr von einer „natürlichen“ oder sozial legitimierbaren Ungleichheit ausgegangen. Vielmehr sollen allen Individuen in gerechter Weise Entwicklungsmöglichkeiten entsprechend ihrer Anlagen und Bedürfnisse eröffnet werden, um sie sozial in die Gesellschaft zu integrieren. Ungleichheiten entstehen immer häufiger außerhalb klassischer ökonomischer Verteilungen und sind nicht immer durch materielle Umverteilung auszugleichen. Eine Gerechtigkeitspolitik braucht deshalb zusätzliche Instrumente und hier vor allem die Förderung von Bildung sowie sprachlicher und kultureller Teilhabe (vgl. Nolte 2005). Angesichts der hohen Bedeutung der frühen Kindheit für die erfolgreiche Lebens-

bewältigung in nachfolgenden Altersstufen müssen die gesellschaftlichen Bemühungen, die unterschiedlichen familialen Sozialisationskapazitäten durch öffentliche Erziehungs- und Bildungsangebote auszugleichen, bereits in Kindertageseinrichtungen einsetzen. Zu diesen Angeboten gehört nicht nur die Vermittlung von Wissen und Können an die Kinder. Vielmehr müssen die Bildungsangebote für die Kinder mit familienpädagogischen Angeboten für die Eltern und Gesundheitsförderung für die ganze Familie einhergehen (vgl. Zigler 1993).

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass sich das Bild vom Kind in den vergangenen Jahrhunderten und insbesondere in den letzten 100 Jahren stark verändert hat und eine Vielzahl neuartiger Einflussfaktoren die Anforderungen an eine zeitgemäße frühkindliche Bildung prägen. Das neu gewonnene Bild vom Kind muss sich genauso wie die zukunftsrelevanten Bildungsanforderungen in der frühkindlichen Betreuung, Erziehung und Bildung widerspiegeln. Damit wird der Blick auf die elementarpädagogische Umsetzung von Werten und Anforderungen in den Bildungsangeboten gelenkt.

2. Elementarpädagogische Konzepte und ihr Einfluss auf die heutige Kindertagesbetreuung

Die erste selbstständige Schrift der frühpädagogischen Didaktik stellt das Werk „Informatorium der Mutterschul“ (1633) von Johann Amos Comenius dar. Aufbauend auf diesem Werk veröffentlichte Comenius 1657 die „Didactica Magna“, die eine Reihe damals revolutionärer und auch aus heutiger Sicht noch fortschrittlicher Gedanken zur (schulischen) Bildung beinhaltet. So forderte Comenius, dass alle Menschen „alle Dinge der Welt vollständig erlernen dürfen“ und entwickelte im Hinblick auf die Umsetzung dieses Gedankens einen bemerkenswerten pädagogischen Optimismus bezüglich der Wirksamkeit einer systematischen Didaktik: „Man kann alle Menschen alle Dinge der Welt in grundlegender Weise lehren“ (vgl. Scheuerl 1991). Zu den grundlegenden didaktischen Maximen seiner Lehre gehörte nicht nur die konsequente Ablehnung von Gewalt in der Erziehung, sondern auch die Überzeugung, dass die Inhalte der Bildung eine lebenspraktische Bedeutung haben sollten und man sie sich nur durch eigenes Handeln aneignen kann. Bildungseinrichtungen sollten aus seiner Sicht Werkstätten der Menschlichkeit sein.

Knapp ein Jahrhundert später entwickelte Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) in seinem Werk „Emile oder Über die Erziehung“ (1762) die Idee weiter, sich bei der Bildung und Erziehung an den Lernvoraussetzungen und Bedürfnissen des Kindes zu orientieren. Seine These vom „Eigenrecht des Kindes“ sollte den Blick auf das Kind und seine Lebenswelt und weniger auf die Gesinnungen des Erwachsenen als erziehende Person richten (vgl. Erning 1987). Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) griff Rousseaus Gedanken der „natürlichen Erziehung“ auf und verband diesen mit der „Wohnstubenatmosphäre“. Dies bedeutet, dass der Schwerpunkt der Erziehung und Bildung von Kindern aus Sicht von Pestalozzi im familiären Kontext liegen sollte. In seinem Buch „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ (1801) beschrieb Pestalozzi die Basis der Erziehung in den Eckpunkten Kopf (kognitive Bildung), Herz (Sittlichkeit) und Hand (Geschicklichkeit). Als Hauptaufgaben der Frühpädagogik sah er dabei die sozial-moralische und die intellektuelle Elementarbildung an. Darüber hinaus erkannte Pestalozzi lange vor der modernen Entwicklungspsychologie und Bindungsforschung die herausragende Bedeutung der frühen Mutter-Kind-Bindung für die Kindesentwicklung: Durch eine enge Bindung und die daraus entstehenden Kommunikationssituationen lernt das Kind von der Mutter. Selbständige Lernprozesse werden aktiviert und dem Kind greifbar gemacht.

1770 gründete Johann Friedrich Oberlin (1740-1826) und 1802 Pauline Christine Wilhelmine Fürstin zur Lippe-Deimold nach dem Vorbild eines Pariser Armenviertels die ersten „Kleinkinderbewahranstalten“. In den Bewahranstalten konnten die noch nicht arbeits- oder schulfähigen

Kinder unter einfachen Bedingungen beaufsichtigt werden, während die anderen Familienmitglieder der überlebenswichtigen täglichen Arbeit nachkommen konnten. Zudem führte Oberlin in Frankreich sogenannte „Strickschulen“ ein, in denen Kleinkinder tagsüber von eigens dafür angestellten Frauen beaufsichtigt und dabei zum Stricken und Lernen angehalten wurden. Dabei ging es nicht nur um die „Kinderbewahrung“, sondern auch um Schulvorbereitung und die sittlich-religiöse Ertüchtigung der Familien. Oberlin wurde damit zu einem der wichtigsten Impulsgeber für die Pädagogisierung des Umgangs mit Kleinkindern.

Ein anderer Pionier der Etablierung einer frühkindlichen Bildung war Christian Heinrich Wolke (1741-1826). Bereits 1805 empfahl er die Einrichtung von „Denkzimmern“ in Betreuungseinrichtungen für Kinder (vgl. Konrad 2004). Darüber hinaus errichtete er „Bewahr- und Vorbereitungsschulen“, in denen die reine Bewahrung von Kindern durch Bildung in Form von vorschulischem Unterricht ergänzt werden sollte. Dabei sollten nicht nur die Kinder der Armen, sondern alle Kinder des Ortes gemeinsam lernen (vgl. Erning 1987).

Ausgehend vom geschilderten Engagement einzelner Bildungsvisionäre genossen Einrichtungen zur Kleinkinderziehung in Deutschland zunehmend staatliches Interesse. Sie sollten die Erwerbstätigkeit der Eltern und den Schulbesuch älterer Geschwister ermöglichen. Darüber hinaus sollten sie ggf. eine fehlende Familienerziehung durch eine öffentliche religiöse Erziehung zu „proletarischer Sittlichkeit“ kompensieren. Inhaltlich grenzten sich die Einrichtungen dabei von der Schule ab – es entwickelte sich ein eigenständiges elementarpädagogisches Bildungsprogramm, welches vor allem religiöse Anteile und lernfördernde Beschäftigungsprogramme beinhaltete. Die öffentliche Kindertagesbetreuung wurde zu einem Bestandteil staatlicher kinderschützender Aktivitäten im Kampf gegen Kinderarbeit und Verwahrlosung (vgl. Grossmann 1978). Es setzte sich die Überzeugung durch, dass man über eine bessere Betreuung und Bildung der Kinder etwas für das Staatswesen und das Gemeinwohl leisten kann.

Mitte des 19. Jahrhunderts gab es drei Formen der Betreuung von Kleinkindern:

- (1) Einerseits dienten Kleinkinderbewahranstalten der Betreuung von Arbeiterkindern. Ende des 19. Jahrhunderts zählte man bereits mehr als 2.000 meist christliche Trägervereine. Der Aspekt der Fürsorge war hierbei primär. Daneben dominierten Disziplin, Strenge und religiöse Erziehung. Im Mittelpunkt der Kleinkinderbewahranstalten stand die Vorbereitung auf das Arbeitsleben mit dem Ziel der Selbstgenügsamkeit der Armen und der Unterbindung von Revolutionsgedanken.
- (2) Kleinkinderschulen gingen einen pädagogischen Schritt weiter als die Kinderbewahranstalten; mit ihnen sollte die Bildung und Erziehung von Kindern gefördert werden. Dazu erfolgte eine Orientierung an Schulen, indem beispielsweise Stundenpläne zur Strukturierung und Verfolgung des Bildungsgedankens genutzt wurden. Kleinkinderschulen in Deutschland erhielten insbesondere durch die Veröffentlichung eindrucksvoller Praxisberichte Auftrieb, exemplarisch von Samuel Wilderspin und Joseph Wertheimer.
- (3) Als dritte und neue Betreuungsform für (Klein-)Kinder entstanden Mitte des 19. Jahrhunderts erste Kindergärten nach Friedrich Fröbel (1782-1852). Aufgewachsen in den Wirren der Französischen Revolution und ihren Folgen, lehrte Fröbel ab 1805 als Pädagoge an der Pestalozzi-Musterschule in Frankfurt am Main und hospitierte 1808/1810 als Schüler Pestalozzis in Iferten. In seinen Schriften „Die Menscherziehung“ und „Helba-Plan“ erläuterte er seine Gedanken zur Erziehung freier, selbsttätiger Menschen. 1840 gründete Fröbel die Stiftung des „Allgemeinen Deutschen Kindergartens“ in Keilhau und Bad Blankenburg. Nachfolgend bot er Ausbildungskurse für Mädchen und Frauen zu Erzieherinnen an. Dabei sollten die angehenden Erzieherinnen vor allem eine hohe Allgemeinbildung, pädagogische und psychologische Kenntnisse, Fähigkeiten zur Selbstreflexion, Empathie sowie Routine in methodischen und musischen Tätigkeiten erwerben.

In Fröbels Kindergärten wurden Kinder spielerisch gefördert sowie auf die Schule und weitere Lebensphasen vorbereitet. Grundlage war dabei ein von Fröbel entwickeltes Weltbild, das mit seiner Sphärenphilosophie eng verknüpft war und sich in der Entwicklung seiner geometrischen Spielgaben widerspiegelte: Alles ist eine Einheit, ruht in dieser Einheit und geht aus dieser Einheit hervor.² Die kugelförmige Gestalt oder der Kreis gelten als Symbol dieser Einheit und stellen damit die erste und bedeutendste Naturform dar. Fröbels Menschenbild war gekennzeichnet vom Menschen als von Natur aus gutem Wesen. Jeder Mensch verkörpert als Individuum in seiner Einzigartigkeit das göttliche Gesetz und ist demnach zugleich Teil der sich vollziehenden Schöpfung. Dieses Menschenbild zeigt sich auch in Fröbels Bild vom Kind: Das Kind ist von Natur aus gut und hat deshalb ein Recht auf Anerkennung, Achtung und individuelle Erziehung. Fröbel maß der frühen Kindheit einen eigenen spezifischen Stellenwert bei der menschlichen Entwicklung zu. Er sah und behandelte Kinder als Kinder und nicht als kleine Erwachsene. Erziehung sollte demnach im Dienste der Schöpfung stehen und Entfaltungshilfen für das Kind bereitstellen. Ganzheitliche Erziehung, Selbsttätigkeit und der Bezug zur Natur waren wesentliche Aspekte von Fröbels Erziehungsphilosophie. Der pädagogische Ansatz Fröbels war damit von entwicklungspsychologisch und anthropologisch fundierten Erkenntnissen geprägt.

Am 23. August 1851 wurden Kindergärten durch den preußischen Kultusminister verboten. Zu dieser Zeit galten sie als „Teil des sozialistischen Systems“ und damit als destruktiv und gemeingefährlich. Anlass für diese Annahme war eine Schrift von Friedrich Fröbels Verwandten Karl Fröbel. Das Verbot wurde erst 1860 wieder aufgehoben – acht Jahre nach Friedrich Fröbels Tod im Jahr 1852. In den darauf folgenden Jahren schlossen sich Fröbel-Anhänger zusammen, verbündeten sich mit gesellschaftlich führenden Kreisen und begründeten den bis heute anhaltenden Erfolg der Fröbel-Pädagogik. Frauenbewegungen sahen in Fröbels Konzepten beispielsweise ihre Chance, als Erzieherinnen die verstärkte Teilhabe der Frauen im öffentlichen Leben zu fördern. Neben katholischen und evangelischen Einrichtungen stellten Fröbel-Einrichtungen eine dritte säkulare Alternative der öffentlichen Kleinkinderziehung mit standes- oder klassenpolitischen Zwecksetzungen dar. Zwar wurde damals insbesondere von konfessionell geprägten Trägern Kritik an der verfrühten Intellektualisierung von Kindern und der mangelnden religiösen Erziehung geübt; diese Kritik schwächte sich aber mit der Jahrhundertwende immer weiter ab. Insgesamt gesehen, wären die Forcierung der fachlichen Qualifizierung und die Professionalisierung der kleinkindpädagogischen Arbeit bis hin zur Formulierung staatlicher Ausbildungsstandards ohne die Fröbelbewegung nicht denkbar gewesen. Darüber hinaus wurde das deutsche Kindergartenmodell Fröbels beispielgebend für die internationale Kleinkindpädagogik.

Ende des 19. Jahrhunderts zeigte sich ein wachsendes sozial- und fürsorgepolitisches Engagement des Staates für die öffentliche Kleinkinderziehung. Es wurde eine eigenständige behördliche und administrative Wohlfahrtsinfrastruktur aufgebaut, zu der auch die öffentliche Kleinkinderziehung gehörte. Weiterhin wurde ein System der öffentlichen Finanzierung der bis dahin privat getragenen kleinkindpädagogischen Einrichtungen begründet, wie es bis heute gültig ist. Schließlich wurden Ausbildungsrichtlinien und Prüfungsordnungen erlassen sowie Ausbildungsstätten errichtet: Es entstand ein neuer Frauenberuf mit einer sozialpädagogischen Fachausbildung.

² Die Spielgaben als Symbole der Einheit stellten körperartige, flächen- und punktförmige Materialien (Kugel, Walze, Würfel) für ein angeleitetes Spiel dar. Sie dienten dazu, das Kind in seiner „Allseitigkeit“ (Fühlen, Ahnen, Denken, Erkennen, Motorik, Phantasie, Kreativität) anzuregen. „Spielen, Spiel ist die höchste Stufe der Kindesentwicklung, der Menschenentwicklung dieser Zeit. Die Quellen alles Guten ruhen in ihm. Das Spiel ist nicht Spielerei! Es hat hohen Ernst und tiefe Bedeutung“ (Fröbel o. J., S. 8).

Im Jahr 1900 lenkte die schwedische Reformpädagogin und Frauenrechtlerin Ellen Key mit ihrem Buch „Das Jahrhundert des Kindes“ den Blick wieder auf das einzelne Kind. Sie kritisierte die kollektive Betreuung von Kindern in Kindergärten, weil eine kindgerechte Erziehung aus ihrer Sicht nur in der eigenen Familie möglich sei: „Ein Kind erziehen - das bedeutet, seine Seele in seinen Händen tragen, seinen Fuß auf einen schmalen Pfad setzen. Das bedeutet, sich niemals der Gefahr auszusetzen, im Blick des Kindes der Kälte zu begegnen, die uns ohne Worte sagt, dass das Kind uns unzureichend und unberechenbar findet; das bedeutet, demutsvoll einzusehen, wie der Möglichkeit, dem Kinde zu schaden, unzählige sind, der ihm zu nützen, wenige“ (Key 1992, S. 80f.). Diese Auffassung konnte sich damals allerdings nicht durchsetzen. Im Gegenteil – während des Ersten Weltkriegs ergab sich ein weiterer Ausbau der öffentlichen Kindertagesbetreuung, denn zur Erringung des erhofften Sieges wurden verstärkt auch Mütter mobilisiert und zur Besetzung von bisher mit Männern belegten Arbeitsplätzen aufgefordert. Gleichzeitig fehlten einheitliche, reichsweite kinder- und jugendrechtliche Grundlagen für die Einrichtung und den Betrieb von Kindergärten; es erfolgte keine Weiterentwicklung der Fröbelpädagogik.

Nach dem ersten Weltkrieg wurde die Zuordnung des Kindergartens zum Bildungssystem diskutiert, um den Besuch für alle Kinder verbindlich zu gestalten. Im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz aus dem Jahr 1922 wurden diese Überlegungen aber nicht umgesetzt. Jedoch erhielt der Kindergarten als Institution eine rechtliche Stellung. Weiterhin sprach das Gesetz jedem deutschen Kind das Recht auf Erziehung zu, für das die öffentlichen Einrichtungen aufkommen sollten, sofern die Familie die Erziehung nicht leisten konnte. Auch das Subsidiaritätsprinzip, das den Trägern der freien Wohlfahrtspflege Vorrang gegenüber kommunalen Trägern einräumt, prägt seitdem die Kindergartenlandschaft. Das Gesetz legte zwar keinen pädagogischen, jedoch einen sozial-fürsorgerischen Auftrag fest. Die erzieherischen Aufgaben wurden vielfältiger, viele Eltern waren nach der Staatsumwälzung verunsichert. Die Kinder- und Entwicklungspsychologie etablierte sich als wissenschaftliche Disziplin. Es erfolgte ein explosionsartiger Anstieg der wissenschaftlichen Erkenntnisse über die frühe Kindheit und ihrer Rezeption durch Erzieherinnen (vgl. Grossmann 1978).

Neben den Ideen von Fröbel und Key fanden weitere reformpädagogische Ansätze Eingang in die Kleinkindpädagogik, beispielsweise die von Maria Montessori. Montessori widmete sich geistig geschwächten Kindern und erforschte den Einfluss der Umgebung des Kindes auf dessen Entwicklung. Ihre Grundannahme bestand darin, dass jedes Kind Kräfte hat, die nur gefördert und gepflegt werden müssen. Sie eröffnete das „Casa dei Bambini“ in einem Armenviertel San Lorenzos und entwickelte dort didaktisches Material zur Förderung von Kindern. Mit ihrer pädagogischen Arbeit erzielte sie weitreichende Erfolge, welche sich unter anderem in einer sinkenden Brutalitäts- und Kriminalitätsrate im Viertel zeigten. 1909 veröffentlichte Montessori ihre experimentalpädagogischen Beobachtungen im Werk „Il metodo della pedagogica scientifica“ (Die Entdeckung des Kindes). Montessoris Pädagogik wurde in den folgenden Jahren als nationale Erziehungstheorie Italiens genutzt. In Deutschland ging die Machtübernahme Hitlers mit der Zerstörung der deutschen Montessori-Bewegung einher (vgl. Waldschmidt 2010).

Während des Nationalsozialismus 1933-1945 wurde die erzieherische Arbeit in Kindertageseinrichtungen einseitiger, inhaltsärmer und an nationalsozialistischen Vorstellungen ausgerichtet. Die Kindergartenpädagogik setzte sich aus Elementen der Fröbelpädagogik und NS-Erziehungsgrundsätzen zusammen und fokussierte auf körperliche Tüchtigkeit. Es sollten „kerngesunde Körper“ herangezogen werden. Die Ansätze von Montessori und Waldorf sowie andere reformpädagogische Ansätze wurden verboten. Die Kinder wurden an ein Denken und Empfinden in Kategorien von „Volk“ und „Rasse“ gewöhnt und bereits im Kindergarten auf das Führervorbild fixiert; dabei wurden die Bedürfnisse der Kinder nach Vorbildern und persönlicher Bindung ausgenutzt (vgl. Grossmann 1978).

Nach dem Zweiten Weltkrieg entwickelte sich die Kleinkindpädagogik in den beiden entstehenden deutschen Staaten DDR und BRD sehr unterschiedlich. In keiner Phase der deutschen Geschichte kam dem Kindergarten eine so große staatliche Bedeutung zu wie in den vier Jahrzehnten der DDR. Die Kindergärten wurden aus der freien Wohlfahrtspflege herausgelöst und in das einheitliche Bildungssystem integriert. Es erfolgte der sukzessive Ausbau eines kostenfreien, wohnortnahen, ganztägigen staatlichen Angebots für über 90 Prozent der 3- bis 6-jährigen Kinder. Private außerhäusige Kindertagesbetreuung bzw. Alternativen zum staatlichen Kindergarten waren politisch nicht erwünscht und gab es – abgesehen von wenigen kirchlichen Einrichtungen – auch nicht. Es existierte eine eigenständige sozialistische Kleinkindpädagogik, die auf den Erfahrungen der sowjetischen Entwicklungspsychologie und Vorschulpädagogik basierte. Nicht die kindliche Individualität stand im Vordergrund, sondern die „allseitig und harmonisch entwickelte sozialistische Persönlichkeit“ im Kinderkollektiv. Die Kinder sollten zielstrebig auf die Schule vorbereitet werden (vgl. Müller-Rieger 1997; Konrad 2004). Die pädagogische Arbeit wurde von Bildungs- und Erziehungsplänen bestimmt, die zentral erarbeitet wurden und verpflichtenden Charakter hatten. Darin wurden bestimmte „Sachgebiete“ vorgegeben, zum Beispiel Muttersprache sowie Bekanntmachen mit dem gesellschaftlichen Leben und der Natur. Der Kindergarten unterlag als Teil des Bildungssystems politischen Zwängen und hatte familien- und beschäftigungspolitische Funktionen. Dabei wurde die Rolle der Erzieherin als eigenverantwortlich planende Fachkraft eingeschränkt. Zugleich erfolgte eine erhebliche Quantitäts- und Qualitätssteigerung in der Erzieherinnenausbildung. Darüber hinaus wurden entwicklungspsychologisch fundierte Diagnoseinstrumente zum Screening von Entwicklungsrisiken und zur zielgerichteten Förderung erarbeitet (vgl. Höltershinken et al. 1997; Konrad 2004; Müller-Rieger 1997).

In der BRD knüpfte man in den 1950er Jahren an die Trägerstruktur und Pädagogik der Weimarer Republik an. Der Kindergarten behielt zunächst seine sozialfürsorgereische Funktion und blieb an eine bürgerlich-traditionelle, konfessionell ausgerichtete Programmatik gebunden. Durch eine konservative Familienpolitik ergab sich kaum Interesse am Ausbau des Kindergartenwesens. Die Betreuungsquoten änderten sich gegenüber der Weimarer Republik nicht wesentlich (vgl. Tietze et al. 2013). In den 1960er Jahren wurde dann die Bildungsbenachteiligung von Kindern der Unterschicht stärker thematisiert. Dies führte zu Reformierung des gesamten Bildungswesens. Die Früherziehung errang eine Schlüsselstellung für die weitere Lernbiographie des einzelnen Kindes und für die erfolgreiche Zukunft der ganzen Gesellschaft. Der Kindergarten wurde jetzt „Vorschule“ genannt und in den Dienst der kompensatorischen Erziehung und der Herstellung von Chancengleichheit gestellt. Die öffentliche Kleinkindererziehung blieb dennoch Teil der Kinder- und Jugendhilfe und ihre Inanspruchnahme freiwillig und kostenpflichtig (vgl. Neumann 1987). Den Kindern wurde ein Raum der Entfaltung geboten, der gleichzeitig gegen eine Verschulung im Kindergarten wirken sollte (vgl. Tietze et al. 2005).

In der ersten Hälfte der 1970er Jahre entbrannte in der BRD ein „Streit um die Vorschulerziehung“. Die traditionelle Kindergartenpraxis wurde durch neue wissenschaftliche Ansätze von Selbstreifungsprozessen, Stimulierung externer Lernreize und verstärktem Blick auf kognitive Dimensionen der kindlichen Entwicklung in Frage gestellt. Als Konsequenz aus der Kritik an der Kindertagesbetreuung und den vorherrschenden Erziehungsmodellen durch private und öffentliche Träger entstanden ab 1967 Elternselbsthilfegruppen und Kinderläden (vgl. Tietze/Roßbach 1991), d. h. Betreuungsplätze nach einem selbstorganisierten Modell in eigener Trägerschaft. 1973 erarbeitete der Deutsche Bildungsrat einen Curriculumvorschlag, der die Vermittlung von Selbstständigkeit, Problemlösen und sozialverantwortlichem Handeln beinhaltete. Das Curriculum sollte von der Situation der Kinder ausgehen, von ihren Lernvoraussetzungen, -bedürfnissen und -möglichkeiten. Weiterhin wurde ein Bildungsmodell angestrebt,

das eine zweijährige Eingangsstufe in der Primarschule und die Vorverlegung der Schulpflicht auf das fünfte Lebensjahr enthielt. Die Vorschläge wurden jedoch aufgrund bildungsideologischer Diskussionen nicht verwirklicht (vgl. Tietze/Roßbach 1991).

Neben der Kinderladenbewegung bekam die antiautoritäre Erziehungsbewegung in den 1970er Jahren in der BRD starken Zulauf. Darüber hinaus setzte sich der Situationsansatz als neuer didaktischer Ansatz durch. Er richtet sich an der Fähigkeit der Kinder aus, kompetent und selbstbestimmt zu agieren und zu reagieren. Kinder sollen in die Lage versetzt werden, Lebenssituationen in selbstbestimmter Weise zu bewältigen. Charakteristische Merkmale des Situationsansatzes sind der Bezug von Lern- und Erfahrungsprozessen der Kinder auf die Lebenssituation, die Unterordnung des sachbezogenen Lernens unter das soziale Lernen, die Arbeit in altersgemischten Gruppen, der Wandel des Verhältnisses von Lehrenden und Lernenden sowie die Beteiligung der Kinder an Planungsprozessen des pädagogischen Handelns. Kritisch betrachtet werden die fehlende Überprüfbarkeit der pädagogischen Qualität von Einrichtungen aufgrund der Offenheit auf allen Ebenen, die Vernachlässigung der Entwicklungsdimensionen sowie die fehlende Auseinandersetzung mit der Förderung der kognitiven Entwicklung, dem „Wie“ des sozial kompetenten Miteinanders und der Rolle der Erzieherinnen in diesem Prozess. Weiterhin erlebte der Beruf der Kindergärtnerin einen großen Aufschwung; die Ausbildung wurde anspruchsvoller. 1989 lag die Versorgungsrate mit Kindergartenplätzen in der BRD bei 68 Prozent, davon waren jedoch nur 14 Prozent Ganztagesplätze (vgl. Tietze/Roßbach 1991).

Nach der Wiedervereinigung Deutschlands wurde die Chance vertan, die vorliegenden Bildungssysteme der DDR und der BRD mit Blick auf die Verbesserung des Gesamtsystems zu vereinigen (Bredow 1990). Das Angebot an Krippen und Kindertageseinrichtungen in der DDR war beispielhaft für die flächendeckende Betreuung, Bildung und Erziehung von Kleinkindern bis zum Schuleintritt. Somit hätte das DDR-Ausbildungssystem nützliche Anregungen für die überfällige Aufwertung des Erzieherberufs in der BRD und eine bessere Verknüpfung der Erwerbstätigkeit von Frauen mit der Kinderbetreuung bieten können. Stattdessen mussten sich die Einrichtungen und Fachkräfte der neuen Bundesländer an die Strukturen und Inhalte der Kindertagesbetreuung in den alten Bundesländern anpassen. Daher erlebte der Situationsansatz nach der „Wende“ in Ostdeutschland eine kurze Renaissance. Das vor der Wiedervereinigung verabschiedete Kinder- und Jugendhilfegesetz trat zuerst in den neuen Bundesländern in Kraft und stellte eine substantielle Weiterentwicklung des westdeutschen Jugendhilferechts dar. Eine wichtige Herausforderung der 1990er Jahre lag in den neuen Bundesländern in der Organisation der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung angesichts veränderter Lebensbedingungen und -entwürfe von Eltern. Auf diese Herausforderung konnten die westdeutschen Kindergartenverhältnisse jedoch keine ausreichende Antwort liefern.

Von 1990 bis in die Gegenwart der Bundesrepublik Deutschland standen die Themen (Kinder-) Armut und Gleichberechtigung von Mann und Frau gleichermaßen im Fokus von Kindertagesbetreuung und Familienpolitik. 1993 lebten 7 Prozent aller Kinder im Vorschulalter von Sozialhilfe, betroffen waren insbesondere Kinder alleinerziehender Mütter und Kinder in den neuen Bundesländern. Studien belegen, dass die Bildungsbenachteiligung armer Kinder bereits im Kindergarten beginnt und zu stärkerer Ausgrenzung und vermehrten Verhaltensauffälligkeiten führt. Die Reform der frühkindlichen Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen wurde damit zur „familienpolitischen Herausforderung der 90er Jahre“ (vgl. Fthenakis 1993). In Folge der Diskussionen entstand eine vorschulpädagogische Landschaft großer Heterogenität mit verschiedenen Betreuungskonzepten und Trägerschaften. Neben den traditionellen Kindergartenmodellen (Krippe, Kindergarten mit altersgemischten oder altershomogenen Gruppen) fanden zahlreiche weitere Betreuungsformen ihren Platz, beispielsweise Kinderhäuser, Spielkreise, Mütterzentren und Eltern-Kind-Gruppen, aber auch Kindertageseinrichtungen mit speziellen Konzepten wie Wald-, Waldorf- und Montessorikindergärten.

Nach dem PISA-Schock 2001 und neuen Impulsen aus der Bildungs- und Hirnforschung verstärkte sich der Blick auf die Qualität von Kindertageseinrichtungen und die Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte. Im Jahr 2004 erkannte die Jugend- und Kultusministerkonferenz Kindertageseinrichtungen als unentbehrlichen Teil des öffentlichen Bildungswesens mit eigenem Bildungsauftrag an, beschloss einen gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen und forderte eine Verständigung der Bundesländer über ihre Grundsätze der Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen. Im folgenden Kapitel soll ein genauerer Blick auf die aktuelle Rechtslage im Bereich der Kindertagesbetreuung sowie die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der curricularen Bildungsprogramme in den Bundesländern geworfen werden.

3. Rahmenbedingungen und das Bildungsverständnis der Kindertagesbetreuung heute

Rechtliche und sozio-ökonomische Rahmenbedingungen der Kindertagesbetreuung

Die frühkindliche Betreuung und Bildung ist nicht nur durch die Vielfalt an theoretischen Konzepten im pädagogischen und entwicklungspsychologischen Bereich geprägt; wie und mit welcher Qualität frühkindliche Bildung stattfindet, hängt unter anderem auch von rechtlichen und sozioökonomischen Einflüssen ab. Gerade rechtliche Vorgaben erfüllen eine wichtige Orientierungsfunktion: Sie regeln beispielsweise Mindeststandards für den Kita-Betrieb (z. B. Kinderschutz, Kinderrechte, konzeptionelle Anforderungen, Qualitätsentwicklung). Seit 1996 hat jedes Kind in Deutschland ab dem vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt einen Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz. Seit 2013 gilt der Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz bereits für Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr (vgl. SGB VIII, Kinder- und Jugendhilfegesetz).

In § 22 SGB VIII „Grundsätze der Förderung“ Absatz 2 sind die Aufgaben und Ziele von Kindertageseinrichtungen aufgeführt, mit denen der Bund einen Rahmen für die Gesetzgebung auf Länderebene vorgibt. Darin heißt es, dass Tageseinrichtungen für Kinder und die Kindertagespflege:

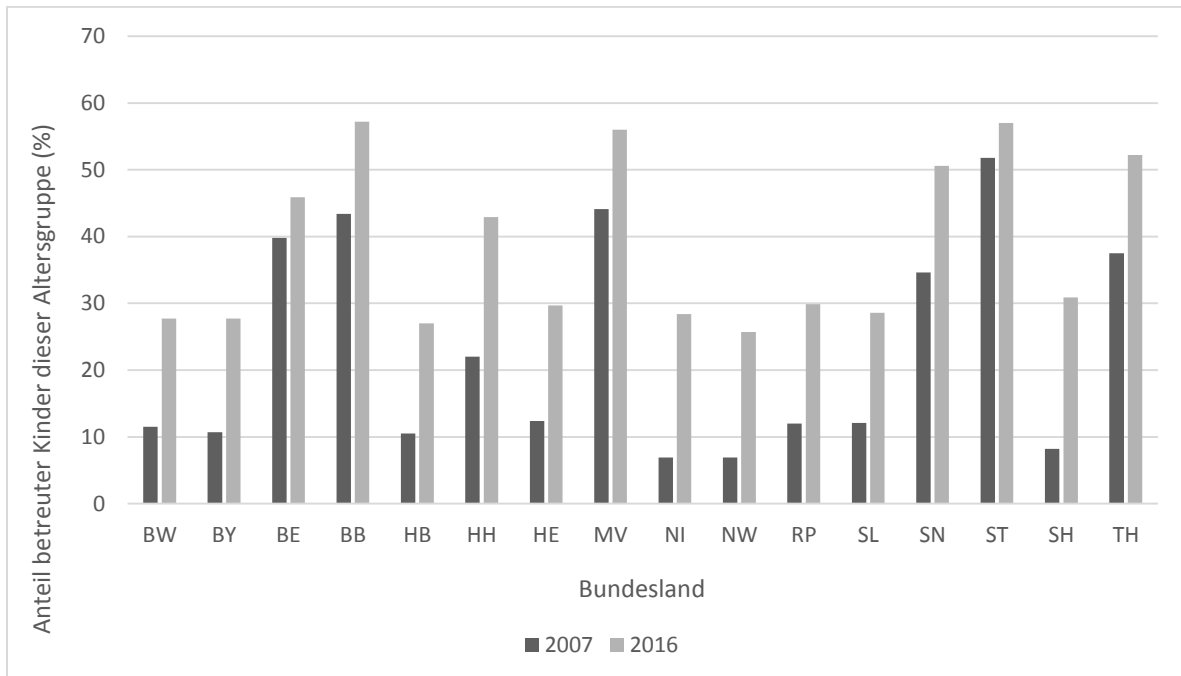
1. die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern,
2. die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen sowie
3. den Eltern dabei helfen sollen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander zu vereinbaren.

Die bundesrechtlichen Vorgaben werden auf Länderebene mit Gesetzen, Verordnungen und weiteren Vorschriften konkretisiert. Welche Vorgaben für die organisatorische Ausgestaltung und die pädagogische Ausrichtung einer Kindertageseinrichtung gelten, ist demnach in jedem Bundesland anders geregelt. Die unterschiedlichen länderspezifischen Regelungen betreffen beispielsweise die Bedarfsplanungen und Öffnungszeiten, die Größe der Einrichtungen und Gruppen, den Bau und die Raumausstattung, die Qualifikation von Personal und Tagespflegepersonen sowie die finanzielle Förderung. Eine Konkretisierung der Gesetze auf Länderebene findet sich in kommunalen Richtlinien.

Mit dem rechtlichen Anspruch auf einen Betreuungsplatz stieg der Bedarf an Einrichtungen für die frühkindliche Betreuung und Bildung sowie an pädagogischem Fachpersonal enorm an. Im Jahr 2016 besuchten in Deutschland 33 Prozent der unter 3-Jährigen und 94 Prozent der 3- bis unter 6-Jährigen eine Kindertageseinrichtung oder eine Kindertagespflegestelle. Vor knapp zehn Jahren waren es bei den unter 3-Jährigen lediglich 16 Prozent und bei den 3- bis unter 6-Jährigen 89 Prozent, die eine Betreuung in Anspruch nahmen. Vor allem in der Altersgruppe der unter 3-Jährigen ist ein deutlicher Unterschied zwischen den alten und den neuen Bundesländern (inkl. Berlin) im Hinblick auf die Inanspruchnahme eines Betreuungsplatzes in einer

Kindertageseinrichtung zu erkennen (Ost: 52 %, West: 28 %). Im bundesweiten Durchschnitt ist ein Kind zu Beginn seiner Betreuung in einer Kindertageseinrichtung 2,4 Jahre alt (vgl. Statistisches Bundesamt 2017).

Abb. 1: Überblick über den Anteil betreuter Kinder unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und öffentlich geförderten Kindertagespflegestellen 2007 und 2016 (vgl. Statistisches Bundesamt 2017)



Die unterschiedlichen gesetzlichen Regelungen der Bundesländer erschweren es, ein aktuell gültiges Bild der frühkindlichen Betreuung und Bildung in Deutschland zu skizzieren. Der gesetzlich festgelegte Personalschlüssel, der sich in der Praxis in der Fachkraft-Kind-Relation niederschlägt, weist eine sehr große Varianz auf. Besonders deutlich sind die Unterschiede zwischen den neuen und den alten Bundesländern. In den alten Bundesländern betreut eine Fachkraft im Durchschnitt etwa 3,6 Kinder in Krippengruppen, in Ostdeutschland dagegen ca. 6 Kinder (vgl. Statistisches Bundesamt 2016).

Ein gemeinsamer Rahmen der Bundesländer

Die Jugendministerkonferenz (JMK) und die Kultusministerkonferenz (KMK) haben im Jahr 2004 den „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ beschlossen, um länderübergreifende Richtlinien für die frühkindliche Betreuung und Bildung aufzustellen (vgl. JMK/KMK 2004). Maßgeblich war dabei ein ganzheitliches Bildungsverständnis, das bewusst auf eine Abgrenzung von Erziehung und Bildung verzichtet. Vielmehr werden beide Begriffe als „ein einheitliches, zeitlich sich erstreckendes Geschehen im sozialen Kontext betrachtet“. Im Vordergrund der Bildungsbemühungen im Elementarbereich steht die „Vermittlung grundlegender Kompetenzen und die Entwicklung und Stärkung persönlicher Ressourcen, die das Kind motivieren und darauf vorbereiten, künftige Lebens- und Lernaufgaben aufzugreifen und zu bewältigen, verantwortlich am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und ein Leben lang zu lernen“.

Der „Gemeinsame Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ enthält auch Bildungsziele, auf deren Basis sich die Länder über die Grundsätze der Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen verständigen sollen. Innerhalb dieses Rahmens gehen die Länder

im Hinblick auf die Ausgestaltung von Bildungsplänen eigene Wege. Bildungspläne bieten dabei Orientierungen, auf deren Grundlage die Tageseinrichtungen unter Berücksichtigung der lokalen Gegebenheiten träger- oder einrichtungsspezifische Konzeptionen erstellen (vgl. JMK/KMK 2004). Zum bereits erwähnten Prinzip der ganzheitlichen Förderung zählen die folgenden Aspekte:

- die Förderung, das Lernen zu lernen (lernmethodische Kompetenz),
- die entwicklungsgemäße Beteiligung von Kindern an den ihr Leben in der Einrichtung betreffenden Entscheidungen,
- die interkulturelle Bildung,
- die geschlechtsbewusste pädagogische Arbeit und
- die spezifische Förderung von Kindern mit Entwicklungsrisiken und (drohender) Behinderung sowie die Förderung von Kindern mit besonderer Begabung.

Weiterhin werden in dem Beschluss sechs Bildungsbereiche beschrieben, in denen Kinder in Kindertageseinrichtungen durch das pädagogische Personal gefördert werden sollen. Dazu zählen:

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

Schließlich werden im gemeinsamen Rahmen Hinweise zur Gestaltung der pädagogischen Arbeit und zur Qualitätsentwicklung gegeben. Diese beziehen sich beispielsweise auf pädagogische Grundprinzipien, die Rolle der Fachkräfte, die Rolle der Eltern bzw. des Elternhauses, die Gruppe als (soziales) Lernfeld, die Rolle der Peers, die Funktion der Räume bzw. die Gestaltung des Außengeländes sowie die Gemeinwesenorientierung, Kooperation und Vernetzung.

Frühkindliche Bildung im Vergleich der Bundesländer

Wie die im JMK/KMK-Rahmen festgelegten Grundsätze in den Kindertageseinrichtungen umgesetzt werden sollen, ist in den Bundesländern durch die länderspezifische Gesetzgebung unterschiedlich geregelt. Dies spiegelt sich auch im Länderreport frühkindlicher Bildungssysteme wider, in dem die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung zum einen länderübergreifend verglichen und zum anderen länderspezifisch anhand von Länderprofilen beschrieben wird (vgl. Bock-Famulla/Lange 2013). Zur Weiterentwicklung der deutschen Systeme der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung wird dem „kompetenten System“ (vgl. Urban et al. 2011) eine zentrale Bedeutung zugemessen. Die Kernidee dieses Systems besteht darin, die Qualität und die erforderlichen Kompetenzen der frühkindlichen Bildung und Betreuung im Zusammenwirken verschiedener Systemebenen (Bund, Länder, Kommunen, Träger, Einrichtungen) zu beschreiben. Durch das Zusammenspiel dieser Ebenen soll eine hohe Prozessqualität im pädagogischen Bereich erzielt werden (vgl. Bock-Famulla/Lange 2013). Dabei ist es wichtig, dass die einzelnen Maßnahmen gut aufeinander abgestimmt sind.

Mit einem Vergleich der Bildungspläne des Elementarbereichs der einzelnen Bundesländer haben sich auch noch weitere Autoren und Institutionen befasst. Das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBS) des Landes Brandenburgs hat im Jahr 2005 als Aktualisierung der Anlage für den JMK/KMK-Rahmen eine Synopse zu den Bildungsplänen der Länder veröffentlicht (vgl. MBS 2005). In der Synopse werden die Bildungspläne aller Bundesländer für den Elementarbereich in den Kategorien „Planung und Verfahren“, „Inhaltlicher Aufbau“ und

„Bildungsbereiche“ tabellarisch vergleichend dargestellt. Allein anhand der Bezeichnung der länderspezifischen Bildungspläne fällt auf, dass die Ausgestaltung der Betreuungs- und Bildungsvorgaben „Ländersache“ ist und jedes Bundesland eigene Schwerpunkte setzt:

- Orientierungsplan für Bildung und Erziehung (Baden-Württemberg und Niedersachsen),
- Bildungs- und Erziehungsplan (Bayern, Hessen und Sachsen),
- Bildungsprogramm (Berlin, Saarland, Sachsen-Anhalt und Thüringen),
- Bildungsgrundsätze (Brandenburg und Nordrhein-Westfalen),
- Rahmenplan für Bildung und Erziehung (Bremen),
- Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung (Hamburg und Rheinland-Pfalz),
- Bildungskonzeption (Mecklenburg-Vorpommern) sowie
- Leitlinien zum Bildungsauftrag (Schleswig-Holstein).

Bei einer Betrachtung der inhaltlichen Gliederung der Bildungspläne wird jedoch deutlich, dass die Pläne ähnlich aufgebaut sind. Nahezu alle Bildungspläne beinhalten zu Beginn einen Grundlagenteil, in welchem sich u. a. Ausführungen zum Bildungsverständnis und zum Bildungsauftrag finden. Der Hauptteil der Bildungspläne besteht aus der Beschreibung der Bildungs- und Erziehungsbereiche. Dabei wird u. a. auf Bildungs- und Erziehungsziele sowie Kompetenzbereiche eingegangen. Darüber hinaus werden in einigen Bildungsplänen Umsetzungshinweise und Praxisbeispiele, der Übergang vom Elementar- in den Primarbereich sowie die Aufgaben und Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte thematisiert. Unterschiede zwischen den Bildungsplänen finden sich in Bezug auf die Rahmenbedingungen, welche die Anwendung und Umsetzung der Pläne betreffen (vgl. Textor o. J.). Dazu zählen beispielsweise Regelungen zur Verbindlichkeit (Empfehlungscharakter vs. gesetzliche Verankerung), zum Geltungsbereich, zur wissenschaftlichen Begleitung und zur Fortbildung.

Die in den Bildungsplänen aufgeführten Bildungsbereiche stimmen weitgehend überein: So sind in allen Bundesländern sprachliche (z. B. Sprechen, Kommunikation), logisch-mathematische (z. B. Mathematik, Umwelt, Technik), musisch-kreative (z. B. Musik, Kunst, Gestalten) und den Körper bzw. die Bewegung betreffende Themenfelder enthalten. Diese Themenfelder werden in den Bildungsplänen jedoch unterschiedlich bezeichnet, gegliedert und mit verschiedenen Unterthemen untersetzt. Darüber hinaus akzentuieren die Bundesländer zusätzlich eigene Schwerpunkte wie „Demokratie und Politik“ oder „Informations- und Kommunikationstechnik und Medien“. Damit weisen die Bildungspläne für den Elementarbereich strukturell den Charakter von schulischen Lehrplänen auf: Es werden Lehr-Lernbereiche definiert, zu erreichende Kompetenzen bestimmt und Anregungen für die pädagogischen Fachkräfte zur Umsetzung der inhaltlichen Vorgaben gegeben. Die pädagogischen Fachkräfte sollen die Rolle der Vermittler von Kompetenzen in den einzelnen Bildungsbereichen einnehmen und ihre Tätigkeit mit systematischen Beobachtungen, Dokumentationen und regelmäßigen Entwicklungsgesprächen mit den Eltern untersetzen (vgl. Liegle 2007).

Der Bildungsbegriff in seiner gegenwärtigen Bedeutung

Im Jahr 2004 untersuchte die OECD in fünf Bundesländern die Angebote an Kindertageseinrichtungen anhand von 7 Merkmalen: (1) Ausbau des Systems, (2) Verbesserung der Angebotsqualität, (3) Koordinierung von Kindertageseinrichtungen und Fachdiensten, (4) Strategien der Finanzierung, (5) Qualifizierung und Arbeitsbedingungen der Fachkräfte, (6) Rahmenpläne für die pädagogische Arbeit sowie (7) Beteiligung von Eltern, Familien und Gemeinwesen. Sogenannte „Background Reports“ und Länderberichte wurden verfasst. Gemessen an internationalen Standards waren die Qualitätsanforderungen zu niedrig. Positiv wurden der Versorgungsgrad in Ostdeutschland sowie das Bemühen eingeschätzt, Bildung, Erziehung und Betreuung als Einheit zu verbinden. Die geringen Forschungsinvestitionen im Elementarbereich wurden

kritisiert. Die OECD empfahl die Stärkung der Bundeskompetenzen, um bundesweit eine Mindestqualität, eine Grundversorgung und die Evaluation verschiedener Betreuungsmodelle zu gewährleisten. Weiterhin legte die OECD Deutschland höhere Investitionen im Elementarbereich und eine Erzieher- und Erzieherinnenausbildung auf Hochschulniveau nahe (vgl. OECD 2004). Im Jahr 2012 führte die OECD eine Folgeuntersuchung durch. Dieses Mal schnitt Deutschland besser ab; insbesondere wurden höhere Bildungsausgaben festgestellt, auch wenn diese noch immer unter dem OECD-Durchschnittsniveau lagen (vgl. OECD 2012).

Das wissenschaftliche und pädagogische Interesse der Fachöffentlichkeit verlagerte sich in den vergangenen Jahren zunehmend auf die Erfahrung und Berücksichtigung individueller Differenzen (vgl. Schäfer 2006). Wandlungsprozesse des Bildes vom Kind sind dabei von den jeweiligen gesellschaftlichen Prozessen geprägt: „Neu entwickelte bzw. perfektionierte Technologien und ebenso die Veränderungen in den Sozialbeziehungen infolge der Individualisierungsschübe, der Auflösung tradierte Lebensstile und der Pluralisierung von Lebensverläufen verlangen den Individuen Neuorientierungen und Anpassungsleistungen ab, um sich in der ausdifferenzierten materiell-dinglichen Umwelt und in komplexer werdenden sozialen Lebenszusammenhängen zurechtzufinden“ (Sächsisches Staatsministerium für Soziales 2007, S. 15). Gleichzeitig müssen sich Individuen in die Gesellschaft einbringen und diese mitgestalten. Derartige gesellschaftliche Wandlungen wirken sich auch auf pädagogische Erziehungsstile aus. Kindheit wird heute als eigenständige Lebensphase aufgefasst, wobei das Kind nicht als künftige Arbeitskraft gesehen wird, sondern als Person mit individuellen Bedürfnissen, Rechten und Pflichten. Das Bildungsverständnis in der frühkindlichen Erziehung wird damit geprägt durch „Bildung als Aneignung und Gestaltung von Welt“, „Bildung als ein aktiver, sinnlicher, sozialer und lustvoller Prozess“, „Bindung und Beziehung“ sowie durch Sprache, Beteiligung und Weltorientierung (vgl. Senatsverwaltung Berlin 2014). Kinder wollen sich von Beginn an die Welt nach ihrem Maße aneignen. Sie sind Akteure ihrer selbst. Als selbstbestimmtes und mitentscheidendes Subjekt wollen sie – gerade ab dem Kindergartenalter – in Alltagsgestaltungen aktiv einbezogen werden. Sie sind Träger ihrer Rechte; sie wollen und sollen sich einmischen (vgl. Hansen et al. 2015). „Mit dem Bundeskinderschutzgesetz wurde das Beteiligungs- und Beschwerderecht der Kinder in den Einrichtungen im SGB VIII konkretisiert. Es wurde klargestellt, dass das Recht von Kindern, mitzuwirken und sich in eigenen Angelegenheiten beschweren zu können, auch in den Kindertageseinrichtungen gewährleistet sein muss“ (BAGLJÄ 2013, S. 3).

Das geschilderte Bildungsverständnis kann nur Früchte tragen, wenn den Kindern die Grundlagen für Partizipation vermittelt werden (vgl. Sturzbecher/Großmann 2003). Dies erfordert Bildungspartner, die sich aktiv mit ihrem Gegenüber beschäftigen, sowie jedem Kind wohlwollend und im Sinne seines Entwicklungsprozesses gegenüberstehen. „Die alltägliche und sprachliche Anregung und das Eingehen auf die kindliche Kommunikation fördern auch die kognitive und sprachliche Entwicklung und stärken das Kind durch die Erfahrung, als Dialogpartner ernstgenommen zu werden“ (Senatsverwaltung Berlin 2014, S. 13). Dies bedeutet auch, eine Balance zwischen Spontaneität, Flexibilität und Planmäßigkeit sowie zwischen Ganzheitlichkeit und inhaltlicher Vielfalt zu finden.

Zur kindorientierten Förderung der Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern in Kindertageseinrichtungen müssen die erforderlichen Rahmenbedingungen der Betreuung geschaffen werden. Qualitätsmonitorings spielen in diesem Zusammenhang eine zunehmend bedeutende Rolle in der institutionellen frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung (FBBE). „Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass gute Qualität in KiTas nicht nur durch eine Akteursgruppe, das pädagogische Personal, realisiert werden kann, sondern dass gute Bildungs- und Betreuungssettings immer von allen Akteuren und allen Steuerungsebenen in einem FBBE-

System abhängig sind“ (Bock-Famulla/Lange 2013, S. 24). Vor diesem Hintergrund entfalten sich enorme Herausforderungen an das System der Kindertagesbetreuung; weitreichende und langfristige Investitionen in dieses System erscheinen unverzichtbar.

4. Kindertagesbetreuung als Bildungsangebot und protektiver Faktor

Schon in den 1970er Jahren wurde von den französischen Soziologen Bourdieu und Passeron (1971) problematisiert, dass ein Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der Bildung eines Menschen besteht. Ein solcher Zusammenhang findet sich auch im deutschen Bildungssystem (vgl. Becker 2000; Müller/Shavit 1998; Schimpl-Neimanns 2000), und spätestens seit der ersten PISA-Studie 2000 ist bekannt, dass dieser Zusammenhang im internationalen Vergleich besonders stark ausfällt (vgl. Baumert et al. 2001). Die primären Herkunftseffekte – die aus der ungleichen Verteilung von ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen resultieren und sich auf die individuellen Leistungen auswirken (vgl. Breen/Goldthorpe 1997; Pietsch 2007) – tragen dazu bei, dass sich Kinder höherer und niedrigerer Schichten am Ende der Grundschule in ihren Kompetenzen und Wertauffassungen systematisch unterscheiden. Bei den anschließenden Bildungsübergängen kommt es dann über die Selektion und Verteilung auf die einzelnen Bildungslaufbahnen mittelfristig zur Verfestigung und Verstärkung von Bildungsungleichheiten (vgl. Boudon 1974). Die ursprünglichen Ursachen der Ungleichheit, die im Elternhaus und damit im Vorfeld der Einschulung und Ausbildung liegen, können offensichtlich durch die Grundschule nicht kompensiert werden und schlagen sich langfristig im Bildungs- und Lebenserfolg nieder (vgl. Harazd 2007).

Zahlreiche Studien belegen, dass der Besuch einer qualitativ hochwertigen Kindertageseinrichtung sowohl die primären und sekundären Herkunftseffekte als auch die institutionellen Selektionsprozesse von Schule und Ausbildung beeinflussen und somit in besonderer Weise die Bildungschancen sozial benachteiligter Kinder fördern kann. In Deutschland gibt es bisher nur wenig belastbare Ergebnisse zum Einfluss vorschulischer Bildung und Betreuung auf die weitere Bildungskarriere und den Lebensweg bzw. auf den Ausgleich sozialer Disparitäten. Im Gegensatz dazu hat die Erforschung der Effekte frühkindlicher Bildung in den USA eine lange Tradition. Hier wurden bereits in den 1960er Jahren Längsschnittstudien begonnen, teilweise mit experimentellem Charakter. Allerdings gehen viele Programme weit über den in Deutschland üblichen Umfang der Kindertagesbetreuung hinaus und sind speziell auf Kinder aus sozial benachteiligten Familien ausgerichtet. Ein solches Programm ist „Head Start“ – ein nationales, 1965 ins Leben gerufenes Vorschulprogramm für 3- bis 4-jährige Kinder. Erziehung und Bildung, Gesundheitsvorsorge und Ernährung sowie die Einbeziehung der Eltern in die pädagogische Arbeit sind nur einige Aspekte dieses Programms, das bis heute andauert. Seit 1979 werden soziodemographische Merkmale der Familie, Schulerfolge und Bildungsverläufe als Längsschnittdaten erhoben. Diese belegen die langfristig günstige Entwicklung von Risikokindern, die sich an Vorschulprogrammen des Head Start-Projekts beteiligt haben. Garces, Duncan und Currie (2002) untersuchten die langfristigen Effekte vom „Head Start“-Programm auf Zwillinge, von denen einer am Programm teilnahm, der andere aber nicht. Anhand ihrer Ergebnisse schlussfolgerten sie, dass die Teilnahme mit einer höheren Wahrscheinlichkeit eines High-School-Abschlusses (um 20 %) und eines College-Besuchs (um 28 %) verbunden war. Teilnehmende afroamerikanische Kinder hatten eine um 12 Prozent geringere Wahrscheinlichkeit, im Jugend- und Erwachsenenalter wegen Straftaten verhaftet oder verurteilt zu werden.

Daneben gibt es im internationalen Raum vermehrt empirische Evidenz dafür, dass eine hohe Betreuungs- und Bildungsqualität in Kindertageseinrichtungen die kognitive und soziale Entwicklung von Kindern fördert und den Abbau sozialer Disparitäten unterstützt. Beispielsweise zeigt eine Metaanalyse von Camilli, Vargas, Ryan und Barnett (2010), dass der Effekt frühkindlicher Bildung in Kindertageseinrichtungen ausreicht, um die kognitiven Entwicklungsunterschiede zwischen Kindern aus sozial schwachen Familien und Kindern aus privilegierteren

Familien – gemessen an Intelligenz- und Leistungstests – zum Zeitpunkt des Schuleintritts zu halbieren. Etwas geringere, aber dennoch substantielle Effekte zeigen sich auch im Hinblick auf die sozio-emotionale Entwicklung von Kindern.

In einer Vielzahl der Studien, die im Rahmen der Metaanalyse von Camilli et al. (2010) Berücksichtigung fanden, wurden auch Langzeiteffekte frühkindlicher Bildung untersucht. Dabei zeigte sich, dass frühkindliche Bildung das Lernvermögen der Kinder nachhaltig positiv beeinflusst. Darüber hinaus wurden Kinder, die Kindertagesstätten besuchten, im Schulalter seltener zurückgestuft und mussten weniger Nachhilfe in Anspruch nehmen. Zwar nahmen die Effekte mit der Zeit bis in das Erwachsenenalter hin ab, aber sie verschwanden nicht. Weiterhin erbrachte die Metaanalyse, dass auch sozio-emotionale Merkmale der Kinder langfristig durch den Besuch einer Kindertagesstätte verbessert werden. Diesbezüglich ergab sich über den Zeitverlauf hinweg keine Abschwächung der Effekte (ebd.).

Die European Child Care and Education Study Group verglich längsschnittlich im Dreiländervergleich Spanien, Deutschland und Österreich im Hinblick auf die institutionelle frühkindliche Bildung. Untersucht wurden Kinder, die Kindertageseinrichtungen besuchten, im Alter von vier Jahren und erneut im Alter von acht Jahren. Die Autoren fanden heraus, dass sich zwar die familiäre Betreuung in der frühen Kindheit als wichtigster Indikator für die allgemeine Entwicklung des Kindes mit acht Jahren erwies, aber die Qualität der frühkindlichen institutionellen Bildung die wichtigste Einflussgröße für kognitive Kompetenzen und schulischen Erfolg darstellte (vgl. Cryer et al. 1999).

In den letzten zehn Jahren sind in Deutschland vereinzelt Studien durchgeführt worden, welche einen Zusammenhang zwischen der Struktur- und Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen und der kindlichen Entwicklung belegen. So werden mit der BiKS-Studie („Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und die Formation von Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter“) seit 2005 längsschnittlich die Lernbedingungen und Bildungsverläufe bzw. die Kompetenzentwicklung von anfänglich 547 Kindern aus 97 Kindertageseinrichtungen erfasst. Dabei wurde auch ein Einfluss von Qualitätsmerkmalen der Kindertageseinrichtungen auf den Kompetenzerwerb der Kinder gefunden. So hat beispielsweise eine hohe Prozessqualität (gemessen anhand der KES-Skala) einen positiven Effekt auf die Entwicklung der Rechenfähigkeit. Dieser Effekt blieb bis zum Ende des ersten Grundschuljahres bestehen (vgl. Maurice et al. 2007). Die Ergebnisse der Studie belegen außerdem, dass die Kompetenzen im schriftsprachlichen Bereich (z. B. Kenntnis von Buchstaben, Erkennen von Reimen), die vor der Einschulung erlangt wurden, mit der Lesegeschwindigkeit in der 2. Klasse in Beziehung stehen. Auch zeigten Kinder, die Kindertageseinrichtungen mit hoher Prozessqualität besuchten, in der 2. Klasse eine höhere Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft (ebd.). Eine hohe Prozessqualität geht demnach nicht nur mit erhöhten kognitiven und sozialen Kompetenzen einher, sondern fördert auch affektiv-motivationale Entwicklungsfaktoren. Die Qualität der vorschulischen Förderung in Kindertageseinrichtungen und der Familie beeinflusst demnach nachhaltig die Einstellungen, die Kinder gegenüber der Schule und dem schulischen Lernen entwickeln. Das Resümee der BiKS-Studie fiel eindeutig aus: Frühkindliche Bildung muss allen Kindern zugänglich gemacht werden und eine hohe Qualität aufweisen (ebd.).

Mit einer Studie der Bertelsmann-Stiftung (vgl. Fritschi/Oesch 2008) wurde anhand von Daten des Sozioökonomischen-Panels (Geburtsjahrgänge 1990 bis 1995) untersucht, ob sich ein Krippenbesuch auf die Wahrscheinlichkeit auswirkt, in der späteren Schullaufbahn ein Gymnasium zu besuchen. Dabei wurden u. a. die Einflüsse des Bildungsniveaus und des Einkommens der Eltern, der Geschwisteranzahl, des Geschlechts, des Geburtsjahrgangs und der Herkunft kontrolliert. Die Ergebnisse der Studie belegen, dass das Bildungsniveau der Eltern den größten Einfluss auf die spätere Schullaufbahn des Kindes ausübt. Ein starker Effekt fand sich aber auch

bei der frühkindlichen Bildung: Besuchten die Kinder eine Krippe, so erhöhte sich die Wahrscheinlichkeit, ein Gymnasium zu besuchen, von 36 auf 50 Prozent. Bei ausschließlicher Betrachtung von Kindern aus benachteiligten Familien fiel dieser Effekt noch höher aus; besuchten diese Kinder eine Krippe, gingen rund zwei Drittel mehr auf das Gymnasium als Kinder aus benachteiligten Familien, die lediglich einen Kindergarten besucht hatten (ebd.).

Auch Kratzmann und Schneider (2008) untersuchten anhand von Daten des sozioökonomischen Panels (Geburtsjahrgänge 1995 bis 2004) die soziale Ungleichheit beim Schulstart. Dabei fanden sie heraus, dass die Wahrscheinlichkeit, vom Schulbesuch zurückgestellt zu werden, mit dem Bildungsniveau der Eltern zusammenhängt. Die Stärke des Zusammenhangs hing wiederum von der Dauer des Besuchs einer Kindertageseinrichtung ab. Besuchten Kinder von Eltern ohne formalen Bildungsabschluss erst mit vier oder fünf Jahren eine Einrichtung, wurde die Hälfte von ihnen vom Schulbesuch zurückgestellt. Bei Kindern aus Akademikerhaushalten lag die Wahrscheinlichkeit, zurückgestellt zu werden, lediglich bei 8 Prozent. Kinder von Eltern mit niedrigem Bildungsabschluss, die bereits mit drei Jahren eine Kindertageseinrichtung besuchten, wiesen – im Vergleich zu Kindern von Eltern mit hohen Bildungsabschlüssen – hinsichtlich der Rückstellungswahrscheinlichkeit lediglich eine Differenz von 5 Prozent auf. Ein starker Effekt fand sich auch bei Kindern mit Migrationshintergrund. Besuchten diese bereits mit drei Jahren eine Kindertageseinrichtung, wurden nur 8 Prozent zurückgestellt. Kinder mit Migrationshintergrund, die erst mit vier oder fünf Jahren eine Kindertageseinrichtung besuchten, hatten dagegen eine 14-prozentige Wahrscheinlichkeit, zurückgestellt zu werden (ebd.).

Mit der NUBBEK-Studie (Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit, vgl. Tietze et al. 2013) wurde ebenfalls der Zusammenhang zwischen der Qualität von Betreuungsumwelten und kindlichen Entwicklungsverläufen untersucht. Die Studienergebnisse belegen, dass Kinder, die früh eine Kindertageseinrichtung besuchten, im Alter von zwei Jahren höhere Kompetenzen im Kommunikationsverhalten sowie in Alltagsfertigkeiten besitzen. Auch für die vierjährigen Kinder zeigt sich, dass ein früher Beginn institutioneller Betreuung mit einem höheren rezeptiven Wortschatz sowie einem besseren Kommunikations- und Problemverhalten einhergeht. Dabei beeinflusst insbesondere die Beziehungsqualität zur Fachkraft die Ausbildung der genannten Kompetenzen. Vor allem Kinder mit Migrationshintergrund und Jungen profitieren von einer guten Beziehungsqualität.

Die aufgeführten Studien zeigen, dass der frühzeitige Besuch von Kindertageseinrichtungen im Lebensverlauf einen Beitrag zur Verringerung von Bildungsungleichheiten leisten kann und dieser Beitrag mit der Qualität der Betreuungs- und Bildungsangebote wächst: Je höher die Struktur- und Prozessqualität ist, desto höher fallen in der Regel die kognitiven Lerngewinne der Kinder aus und desto besser verläuft ihre sozio-emotionale Entwicklung (vgl. Pianta et al. 2009). Insbesondere profitieren Kinder aus sozial schwachen Familien von einer anspruchsvollen frühkindlichen Förderung in Kindertageseinrichtungen (vgl. Barnett 2002; Huston et al. 2008). Daher gilt es – neben dem quantitativen Ausbau des Betreuungs- und Bildungsangebots – künftig die Qualität in den Betreuungseinrichtungen zu verbessern, um Chancengleichheit in der Schule sowie im weiteren Bildungs- und Lebensverlauf herzustellen.

Insgesamt gesehen, ergibt sich aus den dargestellten Ergebnissen folgender Handlungsbedarf:

1. Als unerlässlich ist die Verständigung über Qualitätsdimensionen sowie Maßnahmen des Qualitätsmanagements – dies beinhaltet die Qualitätsfeststellung und die Qualitätsförderung – und des wissenschaftlich begründeten flächendeckenden Qualitätsmonitors anzusehen. Dabei sollten Qualitätsmessungen grundsätzlich im Sinne einer „evidenzbasierten Steuerung“ in eine zielgerichtete Qualitätsförderung münden. Ein grundlegender Rahmen für derartige qualitätsfördernde Maßnahmen könnte in einem bundesweit geltenden Kita-Qualitätsgesetz verankert werden.

2. Da die Qualität der familiären Lernumgebung mit ihrem Anregungsgehalt die frühe kognitive und soziale Entwicklung von Kindern substantiell beeinflusst (vgl. Blevins-Knabe et al. 2007; Totsika/Sylva 2004) ist es unerlässlich, auch die Familien als Erziehungs- und Bildungspartner in die Arbeit in Kindertageseinrichtungen einzubeziehen: Die Bildungsprozesse in Familie und Kindertageseinrichtungen sind miteinander zu verknüpfen; Kindertageseinrichtungen sollten auch einen Beitrag zur familienpädagogischen Elternbildung leisten.
3. Da die pädagogischen Fachkräfte eine wichtige Steuerungsgröße bei der Verbesserung der Struktur- und Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen darstellen, muss besonderes Augenmerk auf ihre qualifizierte Ausbildung gelegt werden. Die von der OECD (2004) initiierte internationale Vergleichsstudie „starting strong II“ weist auf eklatante Mängel in der Fachkräfteausbildung und den Unterstützungssystemen für pädagogische Fachkräfte in Deutschland hin. Unter anderem werden die im europäischen Vergleich niedrigen Standards der Erzieherinnenausbildung kritisiert. Gefordert werden höhere Ausbildungsstandards, ein Ausbau frühpädagogischer Studiengänge, einheitliche Ausbildungscurricula für Fachschulen sowie bessere Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen für Fachkräfte. Die Bewältigung dieser Herausforderungen scheint noch nicht ausreichend gelungen zu sein; diesbezügliche Anstrengungen gilt es zu verstärken.

Alle genannten Optimierungsmöglichkeiten brauchen Zeit und verursachen zunächst einmal nicht unerhebliche Kosten. Daher ist auch unter volkswirtschaftlichen Aspekten nach dem Nutzen frühkindlicher Förderung zu fragen. Eine überzeugende Antwort auf diese Frage haben Barnett und Escobar (1987, S. 407) im Ergebnis einer aufwändigen Evaluation der Effekte des Head-Start-Programms auf den langfristigen Lebensverlauf und die Lebensqualität der Programmteilnehmer gegeben: „Early intervention for disadvantaged children can yield an economic return that makes it a good investment relative to other uses of society's resources“. Eine Reihe der im vorliegenden Artikel referierten Längsschnittstudien zeigt darüber hinaus, dass die Wirksamkeit von Fördermaßnahmen besonders hoch ausfällt, wenn diese Maßnahmen im Lebensverlauf von benachteiligten Kindern früh einsetzen. Geschieht dies nicht oder nur spät im Lebensverlauf, steigen nach Heckmann et al. (2009) volkswirtschaftlich gesehen die Kosten für die Kompensation von Entwicklungsdefiziten durch bildungs- und sozialpolitische Maßnahmen stark an.

Literaturverzeichnis

- Aristoteles, Politik. 1303b (V, 4.).
- Ariès, P. (1975). *Geschichte der Kindheit*. München: Hanser.
- BAG LJÄ (2013). *Sicherung der Rechte von Kindern als Qualitätsmerkmal von Kindertageseinrichtungen*. Be-schlossen auf der 114. Arbeitstagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter in Eisenach.
- Barnett, W.S. & Escobar C.M. (1987). The economics of early educational intervention: A review. *Review of Educational Research*, 57 (4), 387-414.
- Barnett, W.S. (2002). Early childhood education. In: A. Molnar (Hrsg.), *School reform proposals: The research evidence* (S. 1-26). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele & W. Schneider (Hrsg.), *PISA 2000. Basis-kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323-410). Opladen: Leske + Budrich.
- Becker, R. (2000). Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52 (3), 450-475.

- Becker, R. & Lauterbach, W. (2007). Vom Nutzen vorschulischer Erziehung und Elementarbildung: Bessere Chancen für Arbeiterkinder? In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg – Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 125-155). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blevins-Knabe, B., Whiteside-Mansell, L. & Selig, J. (2007). Parenting and mathematical development. *Academic Exchange Quarterly*, 11 (2), 76-80.
- Bock-Famulla, K. & Lange, J. (2013). *Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2013*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bock-Famulla, K., Lange J. & Löhle, A. (2017). *Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2017*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. New York: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Bredow, C. (1990). Gemeinsam aus der Vergangenheit lernen. Bilanz und Perspektiven des Kindergartens aus DDR- Sicht. In: ÖTV- Hauptverwaltung (Hrsg.), *Mehr ... für. Kinder* (S. 165-174). Stuttgart.
- Breen, R. & Goldthorpe, J. (1997). Explaining educational differentials. Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society* 9 (3). Verfügbar unter: <http://rss.sagepub.com/content/9/3/275.full.pdf+html> [13.04.2012].
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2017). *Gesetzliche Grundlagen für den Ausbau der Kinderbetreuung*. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/familie/kinderbetreuung/ausbau-kinderbetreuung/gesetzliche-grundlagen-fuer-den-ausbau-der-kinderbetreuung/86386> [11.12.2017].
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., & Barnett, W. S. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record*, 112, 579-620.
- Copple, C., Cline, M. & Smith, A. (1978). *Paths to the future: Long-term effects of Head Start in the Philadelphia school district*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services.
- Cryer, D., Tietze, W., Bruchinal, M.R., Leal, T. & Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: a cross-country comparison. *Early childhood Research Quarterly*, 14, 339-361.
- DeMause, L. (1977). *Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Ecarius, J. (2002). *Familienerziehung im historischen Wandel. Eine qualitative Studie über Erziehung und Erziehungserfahrungen von drei Generationen*. Opladen: Leske und Budrich.
- Eggen, B. & Rupp, M. (2007). *Kinderreiche Familien 2007*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien.
- Eirich H. (1999). *Pädagogische Arbeit mit elektronischen Medien im Kindergarten - was Erzieherinnen dazu sagen*. Verfügbar unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/203.html> [11.01.2018].
- Elias, N. (1977). *Über den Prozess der Zivilisation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Erning, G. (1987). Geschichte der öffentlichen Kleinkinderziehung von den Anfängen bis zum Kaiserreich. In G. Erning, K. Neumann & J. Reyer (Hrsg.). *Geschichte des Kindergartens*, Bd. 1 (S. 13-41). Freiburg: Lambertus.
- Fritschi, T. & Oesch, T. (2008). *Volkswirtschaftlicher Nutzen von frühkindlicher Bildung in Deutschland. Eine ökonomische Bewertung langfristiger Bildungseffekte bei Krippenkindern*. Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Laendermonitoring_Fruehkindliche_Bildungssysteme/BASS_Studie_Kurzfassung081211.pdf [10.01.2018].
- Fröbel, F. (o.J.). *Entwurf eines Planes zur Begründung und Ausführung eines Kindergartens*. (S. 8.) Leipzig.
- Fthenakis, W.E. (1988). *Väter. Zur Psychologie der Vater-Kind-Beziehung*. Bd. 1. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Fthenakis 1993 (2. Kapitel)
- Fthenakis, W.E. & Textor, M.R. (Hrsg.) (2000). *Pädagogische Ansätze im Kindergarten*. Weinheim, Basel: Beltz.

- Garces, E., Duncan, T. & Currie, J. (2002). Longer Term Effects of Head Start. *American Economic Review*, Vol. 92, No. 3, 999-1012.
- Grossmann, W. (1978). Zur Geschichte der Vorschulpädagogik. In R. Dollase (Hrsg.), *Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik*, Bd. 1 (S. 15-39). Düsseldorf: Schwann.
- Hansen, R., Knauer, R. & Sturzenhecker, B. (2015). *Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern*. Weimar, Berlin: Verlag das Netz.
- Harazd, B. (2007). *Die Bildungsentscheidung. Zur Ablehnung der Schulformempfehlung am Ende der Grundschulzeit*. Münster: Waxmann.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Heckmann, J., Moon, S., Pinto, R., Savelyev, P. & Yavitz, A. (2009). *The Rate of Return to the High/Scope Perry Preschool Program*. IZA DP No. 4533.
- Herbart, J.F. (1806, 1984). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (Neuaufgabe). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Höltershinken, D., Hoffmann, H. & Prüfer, G. (1997). *Kindergarten und Kindergärtnerin in der DDR*, Bd. 1 u. 2. Neuwied: Luchterhand.
- Hurrelmann, K. & Bründel, H. (2003). *Einführung in die Kindheitsforschung*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Huston A.C., Walker J.T., Dowsett C.J., Imes A.E. & Ware A. (2008). *Long-Term Effects of New Hope on Children's Academic Achievement and Achievement Motivation*. New York: Manpower Demonstration Research Corporation.
- JMK/KMK (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004 und Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruhe-Bildung-Kitas.pdf [11.12.2017].
- Key, E. (1992). *Das Jahrhundert des Kindes*. Übertragung von Francis Maro. Berlin: Fischer.
- Klauer, K.J. & Leutner, D. (2012). *Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie*. Weinheim: Beltz-PVU.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Ternorth, H.-E. & Vollmer, H.J. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_1.pdf [11.12.2017].
- KMK (2015). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf [11.12.2017].
- Konrad, F.M. (2004). *Der Kindergarten. Seine Geschichte von den Anfängen bis in die Gegenwart*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Kratzmann, J. & Schneider, T. (2008). Soziale Ungleichheiten beim Schulstart. Empirische Untersuchungen zur Bedeutung der sozialen Herkunft und des Kindergartenbesuchs auf den Zeitpunkt der Einschulung mit Daten des SOEP. Verfügbar unter: http://www.diw.de/documents/publikationen/73/82423/diw_sp0100.pdf [10.01.2018].
- Leutner, D. (2013). Empirische Bildungsforschung (Statement). In H.-R. Müller, S. Bohne & W. Thole (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge – Markierungen und Vermessungen. Beiträge zum 23. Kongress der DGfE*. (S. 131-133). Opladen: Leske + Buderich.
- Leutner, D., Fleischer, J., Spoden, C. & Wirth, J. (2007). Landesweite Lernstandserhebungen zwischen Bildungsmonitoring und Individualdiagnostik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8*, 149-167.
- Liegle, L. (2007). Pädagogische Konzepte und Bildungspläne: Wie stehen sie zueinander? *Kindergarten heute. Ausgabe 1/2007*, 6-12.
- Luhmann, N. (1975). Öffentliche Meinung. In N. Luman, *Politische Planung* (S. 9-34). Opladen.
- Luhmann, N. (1995). *Die Realität der Massenmedien*. Opladen.
- MBJS (2005). *Synopse zu den Bildungsplänen der Länder*. Verfügbar unter: https://mbjs.brandenburg.de/media/lbm1.a.1234.de/synopse_bildungsplaene.pdf [11.12.2017].

- McCall, R. (1993). *Head Start: Its potential, its achievements, its future. A briefing paper for policymakers*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Center for Social and Urban Research.
- Müller, W. & Shavit, Y. (1998). The Institutional Embeddedness of the Stratification Process. A Comparative Study of Qualifications and Occupations in Thirteen Countries. In Y. Shavit & W. Müller (Hrsg.), *From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations* (S. 143–189). Oxford: Clarendon Press.
- Müller-Rieger, M. (1997). „Wenn Mutti früh zur Arbeit geht...“. *Zur Geschichte des Kindergartens in der DDR*. Deutsches Hygiene-Museum Dresden und Argon Verlag.
- Nave-Herz, R. (2004). *Ehe- und Familiensoziologie. Eine Einführung in Geschichte, theoretische Ansätze und empirische Befunde*. Weinheim u.a.: Juventa Verlag.
- Neumann, K. (1987). Geschichte der öffentlichen Kleinkinderziehung von 1945 bis in die Gegenwart. In G. Erning, K. Neumann & J. Reyer (Hrsg.), *Geschichte des Kindergartens*, Bd. 1 (S. 83-115). Freiburg: Lambertus.
- Neumann, K. (1993): Zum Wandel der Kindheit vom Ausgang des Mittelalters bis an die Schwelle des 20. Jahrhunderts. In M. Markefka & B. Nauck (Hrsg.), *Handbuch der Kindheitsforschung* (S. 191-205). Neuwied: Luchterhand.
- Neumann, K. (2006). Klassiker der Pädagogik der frühen Kindheit. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 107-118). Weinheim, Basel: Beltz.
- Neuß, N. (2004). *Medienbildung im Vorschulbereich: Ein eigenständiges Themenfeld in den Bildungskonzeptionen des Kindergartens*. Verfügbar unter: <https://www.dr-neuss.de/publikationen/downloads/> [11.12.2017].
- Nolte, P. (2005). Soziale Gerechtigkeit in neuen Spannungslinien. Aus Politik und Zeitgeschichte, Ungleichheit-Ungerechtigkeit. *Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament*, 37, 16-23.
- OECD (2004). *Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)*, 26.11.2004.
- OECD (2012). *Anhang zur Pressemitteilung OECD-Studie „Bildung auf einen Blick 2012“ vom 11. September 2012*.
- Pant, A.H., Stanat, P., Schroeders, U., Roppelt, A., Siegle, T. & Pöhlmann, C. (Hrsg.) (2013). *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann. Verfügbar unter: <https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/1v2012/Bericht> [11.12.2017].
- Pianta, R.C., Barnett, W.S., Burchinal, M., Thornburg K.R. (2009). The Effects of Preschool Education: What We Know, How Public Policy Is or Is Not Aligned With the Evidence Base, and What We Need to Know. *Psychological Science in the Public Interest* 10(2), 49-88.
- Pietsch, M. (2007). Schulformwahl in Hamburger Schülerfamilien und die Konsequenzen für die Sekundarstufe I. In W. Bos, C. Gröhlich & M. Pietsch (Hrsg.), *KESS 4 - Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Grundschulen* (S. 127-165). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Postman, N. (1983). *Das Verschwinden der Kindheit*. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York : Oxford University Press.
- Sächsisches Staatsministerium für Soziale Arbeit (2007). *Der Sächsische Bildungsplan*. Dresden: SV Saxonia.
- Schäfer, G. (2006). Der Bildungsbegriff in der Pädagogik der frühen Kindheit. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 33-44). Weinheim, Basel: Beltz.
- Schahar, S. (1991). *Kindheit im Mittelalter*. Düsseldorf: Artemis & Winkler.
- Scheuerl, H. (1991). Johann Amos Comenius. In H. Scheuerl (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik*. Band 1 (S. 67-82). 2. Auflage. München: Beck.
- Schimpl-Neimanns, B. (2000). Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52, 636–669.
- Schneewind, K.A. (Hrsg.) (1994). *Psychologie der Erziehung und Sozialisation. Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie*. Bd. 1. Göttingen: Hogrefe.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2014). *Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege*. Weimar, Berlin: Verlag das Netz.

- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years*. DfES Research Report 356.
- Sozialgesetzbuch (SGB VIII), Achtes Buch, Kinder- und Jugendhilfe (zuletzt geändert 2017). § 22 SGB VIII *Grundsätze der Förderung*. Verfügbar unter: <http://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/22.html> [11.12.2017].
- Spanhel, D. (2007). Medienerziehung: Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Mediengesellschaft. *Zeitschrift für Pädagogik* 53 (2007) 4, 590-594.
- Statistisches Bundesamt (2016). *Der Personalschlüssel in Kindertageseinrichtungen*.
- Statistisches Bundesamt (2017). *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2017*.
- Sturzbecher, D. & Freytag, R. (1999). Ein Vergleich elterlicher und kindlicher Einschätzungen der Eltern-Kind-Interaktion und ihres entwicklungsprognostischen Wertes. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 31 (1), 32-44. Göttingen: Hogrefe.
- Sturzbecher, D. & Großmann, H. (Hrsg.). (2003). *Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter*. Grundlagen. München: Reinhardt.
- Textor, M. (o.J.). *Erziehungs- und Bildungspläne*. Verfügbar unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1951.html> [11.12.2017].
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A.G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H. & Leyendecker, B. (Hrsg.) (2013). *NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit*. Weimar, Berlin: Verlag das Netz.
- Tietze, W., Meischner, T., Gänsfuß, R., Grenner, K., Schuster, K.-M., Völkel, P. & Roßbach, H.-G. (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied: Luchterhand.
- Tietze, W. & Roßbach, H.-G. (1991). Die Betreuung von Kindern im vorschulischen Alter. *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, 555-579.
- Tietze, W., Roßbach, H.-G., Grenner, K. (2005). *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. Weinheim: Beltz.
- Totsika, V. & Sylva, K. (2004). The Home Observation for Measurement of the Environment revisited. *Child & Adolescent Mental Health Journal*, 9 (1), 25-35.
- Urban, M., Vandenbroek, M., Lazzari, A., Peeters, J. & van Laere, K. (2011). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care (CoRe)*. Project Report. University of East London/University of Ghent.
- von Maurice, J., Artelt, C., Blossfeld, H.-P., Faust, G., Roßbach, H.-G. & Weinert, S. (2007). *Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Formation von Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter: Überblick über die Erhebungen in den Längsschnitten BiKS-3-8 und BiKS-8-12 in den ersten beiden Projektjahren*. PsyDok (Online), 1008. Verfügbar unter: psychok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2007/1008 [11.12.2017].
- Waldschmidt, I. (2010). *Maria Montessori: Leben und Werk*. 3. Auflage. München: C. H. Beck Verlag.
- Weikart, D.P. & Schweinhart, L.J. (1991). Disadvantaged children and curriculum effects. *New Directions for Child Development*, 53, 57-64.
- Zigler, E. & Styfco, S.J. (1993). Using research and theory to justify and inform Head Start expansion. *Child Development: Social Policy Report, Vol. VII. No. 2*.

Angaben zu den Autoren

Dr. habil. paed. Dietmar Sturzbecher, apl. Professor für Familien-, Jugend- und Bildungssoziologie an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam, Direktor des Instituts für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung e.V. an der Universität Potsdam

Mail: Dietmar@Sturzbecher.de

Julia Schmidt (M. Sc.), wissenschaftliche Mitarbeiterin am Forschungs- und Innovationszentrum Mensch-Technik-Straßenverkehr GmbH

Mail: Julia.Schmidt@fiz-mts.com

Dipl.-Psych. Bianca Bredow, Projektkoordinatorin am Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung e.V. an der Universität Potsdam

Mail: Bianca.Bredow@ifk-potsdam.de

Carolin Zimmermann (M.A.), wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung e.V. an der Universität Potsdam

Mail: Carolin.Zimmermann@ifk-potsdam.de

Odette Friebel (M.A.), wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung e.V. an der Universität Potsdam

Mail: Odette.Friebel@ifk-potsdam.de

Anschrift

Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung e.V. an der Universität Potsdam (IFK e.V.)

Staffelder Dorfstraße 19

16766 Kremmen OT Staffelde