

Einleitung

Die Vorschule ist dabei, den Kindergarten zu verdrängen.

Seit der Pisa-Studie – die allerdings Leistungen von 15-jährigen Schülern und nicht von Vorschulkindern erhob – spricht man in Deutschland kaum mehr von Kindergarten und Kindergartenkind, von Erziehung und sozialem Lernen. An deren Stelle sind Begriffe getreten, wie man sie schon nach dem Sputnik-Schock 1957 in der Bildungsdiskussion der 1960er und 1970er Jahre gehört hat: es geht um Vorschulkinder und Vorschulerziehung, um vorschulisches und frühes Lernen, um kompensatorische und ausgleichende Erziehung, um sprachliche und kognitive Förderung, um schulische und auch schon vorschulische Standards. „Begabung heißt Begaben“, so hieß das damalige Schlagwort des Pädagogen Heinrich Roth, und auch heute glaubt man wieder an uneingeschränkte Fördermöglichkeiten, wenn man nur frühzeitig mit der kindlichen Förderung ansetze.

Das erwachende Interesse bei Politikern und einer breiten Öffentlichkeit an dem Thema „Bildung“ und vor allem an der frühkindlichen Bildung geht nicht nur auf die alarmierenden Leistungen der 15-Jährigen in Mathematik und Lesen in der Pisa-Studie zurück. Es rührt vor allem auch aus einer fehlgeschlagenen Migrationspolitik, die nicht zu der angestrebten Bildungsgerechtigkeit geführt hat, die man sich erwartete. Die praktizierte Politik der interkulturellen Toleranz – die man auch mit Gleichgültigkeit und Gewährenlassen umschreiben könnte – hat bei den Heranwachsenden mit Migrationshintergrund nicht Integration und sprachliche Kompetenz in der Zweitsprache hervorgebracht, die als Bedingungen der Voraussetzung schulischen Erfolgs gelten. Vielmehr begünstigte diese Politik des Gewährenlassens die Entwicklung von Parallelgesellschaften; augenfällig wird diese Entwicklung in vorschulischen und schulischen Einrichtungen bestimmter Stadtteile, die fast ausschließlich von Kindern mit Migrationshintergrund besucht werden. Daneben führte sie zu sprachlichen Verhältnissen, die man mit einer „doppelten Halbsprachigkeit“ (Semilingualismus) bezeichnen muss oder – positiv gewendet – mit Zweisprachigkeit auf verschie-

denen Niveaustufen. Dass rudimentäre oder auch alltagssprachliche Kenntnisse jedoch nicht ausreichen, um ein – auch sprachlich anspruchsvolles – Bildungssystem, das auf Schriftlichkeit und Abstraktion aufbaut, erfolgreich zu durchlaufen, ist in den letzten Jahren von der linguistischen Forschung hinreichend untersucht worden. Ähnliche Sprachprobleme – wenn auch mit anderen Ursachen – finden sich zunehmend auch bei deutschen Kindern und auch diese Kinder sind von schulischem Scheitern bedroht. Deshalb ist es nur folgerichtig, bei allen Kindern mit sprachlichen Problemen – deutschen wie ausländischen – bei einer frühen und umfassenden Sprachförderung anzusetzen. Ob die sprachliche Förderung allerdings fruchten wird, ist so sicher nicht; sie wird von vielen Begleitumständen und Rahmenbedingungen abhängen. Und ob die durch frühe Förderung gewonnene Sprachkompetenz dann tatsächlich zu einem höheren schulischen Abschluss wie dem Abitur führt, ist noch unsicherer. Schulisch erfolgreiche Bildungsbiographien entscheiden sich eben nicht allein am Beherrschen einer „Bildungssprache“; die Entscheidung für oder gegen eine höhere Schulbildung ist nicht nur eine Frage des Könnens, sondern immer auch des Wollens.

Den Glauben an uneingeschränkte Lern- und Fördermöglichkeiten in der frühen Kindheit haben wir auch der aktuellen Hirnforschung zu verdanken. Während die Lehr-Lernforschung in den letzten Jahren einmütig auf die konstruktivistische Erkenntnistheorie zurückgriff, um das Kind – ja schon den Säugling – als autopoietisches System zu beschreiben, das kompetent und aktiv seinen Lernprozess selbst steuert und organisiert – also ohne Außensteuerung funktioniert –, versucht die Hirnforschung kindliches Lernen als gezielte Beeinflussung der Hirnfunktionen auszuweisen. Theorien, die vom eigenaktiven und selbstgestalteten Lernprozess und der „Selbstbildung“ des Kindes ausgehen, werden nunmehr abgelöst von Lerntheorien, die auf gezielte Intervention und Beeinflussbarkeit kindlichen Lernens setzen. Genügt bei Verfechtern konstruktivistischer Theorien eine anregende Lernumgebung und der Erzieher bzw. der Lehrer als Begleiter und Coach, um zu lernen, so lasse sich Lernen – so die Auffassung der Hirnforschung, die fast schon im Sinne eines mechanistischen Lernens argumentiert – gezielt beeinflussen, wenn nur die Anregungen zur rechten Zeit kommen und die verschiedenen Hirnfunktionen entsprechend in den sensiblen Phasen trainiert werden. Das Rechte muss also, so der

Hirnforscher Wolf Singer, zur rechten Zeit angeboten werden (Singer, Mensch, S. 74).

Eine Zwischenposition dürften die Co-Konstruktivisten einnehmen, die Wissen und Bildung als Konstrukt einer gemeinsamen sozialen Konstruktion der Realität verstehen. Dabei spielt der soziale Austausch eine entscheidende Rolle. Kommunikation und Dialog werden als angemessene Antwort auf eine postmoderne Welt gesehen (Dahlberg, Kinder); unter dem Schlagwort des „dialogischen Lernens“ sind sie in den letzten Jahren in Mode gekommen (etwa Kobelt Neuhaus, Reflektierte Beobachtung, S. 72f.). Allerdings ist auch die „Dialogpädagogik“ nicht wirklich neu: Die Bedeutung des dialogischen Moments für die pädagogische und unterrichtlich-didaktische Diskussion wurde schon in den 1970er Jahren, etwa von dem brasilianischen Pädagogen Paolo Freire, erkannt. Und die dialogische Philosophie schließlich ist so alt wie die Philosophie selbst.

Nötig scheint dieser Rückgriff auf ständig wechselnde Theorien geworden zu sein, um mit den „Akzelerationsbedürfnissen“ einer postmodernen Welt auch wissenschaftlich mithalten zu können; der postmodernen Welt, so glaubt man, sei mit traditionellen Mustern nicht länger beizukommen, so dass an die Stelle alter Konstruktionen neue Dekonstruktionen treten müssen.

Das Konstrukt einer „veränderten Kindheit“ reiht sich hier ebenfalls ein und tut das Seine hinzu, um auch in der pädagogischen Diskussion Neuerungen rechtfertigen und Traditionen als veraltet und überkommen darstellen zu können. Die postmoderne Welt versteht sich als Gegenpol zur Moderne: während die moderne Welt der Industriegesellschaft durch Kontinuität und Linearität, durch Universalität und „objektive“ und „nachweisbare“ Wahrheiten geprägt war, wird die Postmoderne, die sich zu einer Informations- und Wissensgesellschaft weiterentwickelt hat, mit Diskontinuität und kultureller Vielfalt, mit Komplexität und Kontextbezogenheit in Verbindung gebracht (Dahlberg, Kinder, S. 13).

Allerdings legt das bloße Konstatieren dieses Wandels noch keinerlei pädagogische Lösungen nahe, ja man ist sich in der Soziologie noch nicht einmal dahingehend einig, ob dieser Wandel hin zu einer „Risikogesellschaft“ als Chance – so Ulrich Beck – oder als Verlust – so Habermas – begriffen werden soll. Für die Erziehung und Bildung der heuti-

gen Kinder wird man sich jedenfalls fragen müssen, ob man den starken Individualisierungstendenzen der Postmoderne, die mit Diversität und Vielfalt, mit Akzeleration und Vergessen einhergehen, nachgibt oder ob es nicht Aufgabe vorschulischer und schulischer Institutionen sein müsse, als retardierendes Moment zu wirken, um Traditionen zu erhalten und diese vorsichtig und umsichtig, in gesellschaftlichem Konsens, weiterzuentwickeln. Die Sentenz des Philosophen Odo Marquardt „Zukunft braucht Herkunft“ ist in ihrer Bedeutung auch für die aktuelle Welt jedenfalls nicht von der Hand zu weisen; und auch die Klage des Philosophen Joachim Ritter darüber, dass Traditionen heute schneller verlorengehen als neue geschaffen werden könnten, sollte Anlass zur Reflexion sein. In einer modernen Welt kann sich schließlich nur das erhalten, was in der Gesellschaft Aufmerksamkeit findet.

Und was Aufmerksamkeit findet oder finden soll und was dem Vergessen preisgegeben wird, darüber entscheiden vor allem auch vorschulische und schulische Einrichtungen. Die Haltung zu Modernitätsphänomenen und zu Tradiertem ist nicht nur ein Lippenbekenntnis, sie wirkt sich ganz konkret aus, bis hinein in Bildungspläne und Curricula. Und ob in Zukunft im Kindergarten ein Projekt über Pokémon oder über einen Kinderbuchklassiker stattfinden wird, dürfte für das Tradieren einer gemeinsamen Erinnerungskultur nicht unerheblich sein. Kindergarten und mehr noch die Schule werden sich fragen müssen, in welchem Maße Individualität und Autonomie des „kompetenten“ Kindes Maßstab pädagogischen Handelns sein sollen. Oder, und hier bewegt man sich in traditionelleren Bahnen, ob Bildung nicht – als geteilte Bildung – durch gesellschaftliche Übereinkunft entsteht.

Die Konsequenzen, die man aus dem jeweiligen Bildungsverständnis zieht, werden verschieden sein: im ersten Fall werden sich Bildungsvorstellungen in offenen und rasch wechselnden Bildungs- und Lernplänen niederschlagen, um den Individualisierungstendenzen der Postmoderne möglichst flexibel folgen zu können. Die individuellen Bildungserfahrungen und Fortschritte des einzelnen Kindes werden der Maßstab sein, den man zugrunde legt, um Bildungserfolg zu messen und „intra-individuell“ ist auch die Dokumentation in den sogenannten „Portfolios“, die die kindlichen Lern- und Entwicklungsfortschritte jedes einzelnen Kindes dokumentieren sollen.

Im zweiten Fall wird man sich einem gemeinsamen Wissenserwerb und -bestand verpflichtet fühlen, der eine Standardisierung der Inhalte in Bildungsplänen voraussetzt und der über ein bloßes Beschreiben von Kompetenzen hinausgeht. Beobachtung und Dokumentation werden individuelle Leistungen nicht leugnen, aber soziale und kriteriale Bezugsnormen werden hier gleichermaßen ihre Berücksichtigung finden.

Ob man sich in Hinblick auf die Arbeit im Kindergarten überhaupt dem Diktat von omnipräsenter Beobachtung und Dokumentation, von Messbarkeit und Planbarkeit, von Ressourcen- und Outputorientierung unterwerfen will, bleibt eine grundsätzliche Frage. Die frühe und gezielte, akademisierte Bildung, die in der derzeitigen Kindergartenpraxis nicht selten konkrete Trainings- und Förderprogramme favorisiert – so etwa die in Kindergärten weit verbreiteten Trainingsprogramme zur phonologischen Bewusstheit, die einer späteren Lese- und Rechtschreibschwäche vorbeugen sollen –, dürfte das Kind mit dem Bade ausschütten: sie verlangt von dem sehr jungen Kind bereits im Kindergarten einseitige Bildungsanstrengungen, die man kaum bereit ist, in der aktuellen Grundschule in dieser Ausschließlichkeit zu leisten. Hier, zumindest in den Jahrgangsstufen 1 und 2 herrschen andere Prinzipien vor, die da heißen: „Kindgemäßheit“, „Lernen mit allen Sinnen“, „Anschauung“, „Spielen“ oder auch „Selbsttätigkeit“ und „Selbstbestimmung“ (Brügelmann, Prinzipien).

So ist derzeit die Befürchtung, dass sich die Anteile von Spielen und Lernen in den beiden Institutionen Kindergarten und Grundschule in einer für die Kinder unzumutbaren Weise verschieben, nicht von der Hand zu weisen. Im Kindergarten setzt man zunehmend auf frühes und effektives vorschulisches Arbeiten, das gezielt sogenannte Vorläuferfertigkeiten im Schriftspracherwerb oder der frühen Mathematik in den Blick nimmt; in der Grundschule – vor allem in jahrgangskombinierten Klassen, aber auch allgemein im Anfangsunterricht – pflegt man nicht selten offene, individualisierende und spielerische Arbeitsformen, um – so der grundschulpädagogische Konsens – der vermeintlichen Heterogenität und der Individualität der Kinder gerecht werden zu können. Dass die Bildungs- und Erziehungsaufgabe, aus dem Kind einen Schüler zu machen, unter diesen Umständen schwer fallen muss, ist offensichtlich. Die Vorbereitung auf die Rolle in einer Erwachsenengesellschaft

bedarf – entsprechend dem Alter der Kinder – kontinuierlicher Bildungs- und Erziehungsanstrengungen, um das Kind an universalistische und verbindliche Normen zu gewöhnen.

1

Geschichte der Vorschulerziehung

Der deutsche Begriff „Vorschulerziehung“ ist in zwei Richtungen abzugrenzen: zum einen meint er die institutionelle Erziehung von jungen Kindern vor Schuleintritt, also vor allem der 3–6-Jährigen, und ist damit von der schulischen Erziehung zu trennen. Zum anderen ist Vorschulerziehung auch von einer außerschulischen Erziehung zu unterscheiden, wie sie im privaten Bereich der Familien stattfindet. Daneben umfasst Vorschulerziehung aber auch andere organisierte Angebote wie musikalische Früherziehung in Musikschulen oder frühes Fremdsprachenlernen in kommerziellen Einrichtungen.

In Deutschland ist der Begriff „Vorschule“ und „Vorschulerziehung“ kaum gebräuchlich. Eltern schicken ihr Kind nicht in die Vorschule, sondern in den Kindergarten, und das Kind ist vor Schuleintritt in der Regel ein Kindergarten- und kein Vorschulkind. Allenfalls behinderte Kinder besuchen eine „schulvorbereitende Einrichtung“, die – wie die Schule – dem Kultusministerium untersteht; oder auch zurückgestellte Kinder gehen in manchen deutschen Bundesländern in den Schulkindergarten, wo sie mehr oder weniger auf die Schule vorbereitet werden.

Kinder im Kindergarten werden allenfalls im letzten Kindergartenjahr zu „Vorschulkindern“ und erhalten dann manchmal ein spezielles „Vorschulprogramm“. Eine besondere Förderung der 3–5-Jährigen – oder sogar schon der 2-Jährigen wie in Frankreich – in Hinblick auf eine schulische Vorbereitung scheint man nicht für nötig zu halten, außer bei Kindern mit offensichtlichen Defiziten.

Doch das Verharren in Traditionen war „vor Pisa“. Inzwischen ist die „Nach Pisa“-Zeit angebrochen und mit ihr ein steigendes Interesse an Bildung und „Vorschule“. Zu der traditionellen Betreuungs- und Erziehungsfunktion, die deutsche Kindergärten seit dem 18. Jahrhundert und dann vor allem seit Fröbel geprägt haben, gesellt sich nun als dritte Funktion vorschulischer Einrichtungen die Bildung. „Frühe Bildung“, „Frühförderung“ oder „Frühes Lernen“ heißen die Schlagworte, die Bildungspolitiker nunmehr benutzen und die das Interesse einer breiten Öffentlichkeit erregen.

Doch auch die aktuelle Diskussion um „Frühförderung“ und „Schulvorbereitung“ ist so neu nicht, wie man gerne glauben machen will. Nicht nur in seiner sozialpädagogischen Ausrichtung kann der deutsche Kindergarten auf Vorläufer zurückgreifen; auch in der aktuellen Diskussion um die Vorschule als Vorbereitung auf die Schule gibt es Vorläufer. Und selbst die Motive, die derzeit bildungspolitische Entwicklungen vorantreiben, sind schon alt.

Der Kindergarten als eine Einrichtung mit sozialpädagogischer Ausrichtung hat in Deutschland eine lange Tradition. Bereits im 18. Jahrhundert existierten sogenannte „Warteschulen“ – es handelte sich hier um normale Schulen –, in denen Kinder, die noch nicht im Schulalter und deren Eltern erwerbstätig waren, von älteren Frauen beaufsichtigt wurden; dass dieser passive Schulbesuch zumindest disziplinierend auf die jungen Kinder gewirkt haben dürfte, ist anzunehmen (Hacker, Bildungswege, S. 45). Eine ähnliche Betreuungs- und auch Erziehungsfunktion hatten die späteren „Kleinkinderschulen“, die nun speziell für kleine Kinder eingerichtet wurden, um sie angemessen zu versorgen, während die Mütter ihrer Arbeit nachgingen. Auch im 19. Jahrhundert stand die Betreuung und Versorgung der Kinder berufstätiger Mütter im Zentrum, allerdings stieß die Idee einer Vorschulerziehung, die außerhalb der Familie stattfand, nunmehr auch bei Müttern des gehobenen Bürgertums auf Interesse.

Dieses neue Interesse an einer vorschulischen Betreuung dürfte nicht zuletzt auch den pädagogischen Ideen Friedrich Fröbels, dem „Vater des Kindergartens“, zu verdanken sein. Fröbels Vorstellungen vom Kindergarten zielten nicht sogleich auf die Einrichtung einer neuen Institution; vielmehr ging es ihm darum, Kindern im Kleinkindalter ein behütetes Aufwachsen und eine erfüllte Kindheit zu ermöglichen. Seine Vorstellungen, wie Kindererziehung zu sein habe, fanden in die schon existierenden Betreuungs- und Bewahranstalten Eingang, und er versuchte vor allem Müttern und Familien, Hilfe bei der richtigen Erziehung und Pflege zu geben. Allerdings wurde Fröbels reiches Gedankengut – der Kindergarten als eigenständige Stufe im Bildungssystem, die ganzheitliche Förderung des Kindes, die Bedeutung des Spiels für die kindlichen Entwicklung und vieles mehr – missverstanden, indem man sein Konzept einseitig auf soziale und fürsorgliche Maßnahmen reduzierte. Dieses Missverständnis prägt den deutschen Kindergarten bis heute. Während in den meisten europäischen Ländern die Vorschule einen festen Platz im Bildungssystem hat, untersteht der deutsche Kindergarten in den meisten deutschen Bundesländern nach wie vor dem Sozialministerium. Die Chance, den Kindergarten in die Schule zu integrieren, ihn verpflichtend zu gestalten und dem Schulministerium zu unterstellen, wurde bei der Reichsschulkonferenz 1920 und dann noch einmal nach dem Zweiten Weltkrieg vertan. Dass beide Institutionen, Schule und Kindergarten, keinen gemeinsamen Weg fanden, dürfte auch darauf zurückzuführen sein, dass die sich zu einem Großteil in kirchlicher Trägerschaft befindlichen Kindergärten kein Interesse hatten, ihren Einflussbereich dem Staat zu überlassen.

Die weitere geschichtliche Entwicklung des Kindergartens bringt neben der bisherigen Betreuungs- und Erziehungsfunktion die „neue“ Komponente ins Spiel: die Bildung.

Der Sputnikschock 1957 führte in den USA nicht nur zu einem technischen Wettlauf, sondern auch zu einem Wettüben im Bereich „Bildung“. Die frühe Bildung, allen voran die Frühlesebewegung, die in den USA von Glenn Doman mit dem Buch *How to teach your baby to read* initiiert wurde, schwappte bald nach Deutschland über; ein Ergebnis davon ist übrigens die bis heute bekannte Sendung „Sesamstraße“. Die kognitive Entwicklung – und mit ihr die Frühlesebewegung, die in Deutschland in Heinz-Rolf Lückert ihren wichtigsten Vertreter

fand – wurde für viele Forscher und Pädagogen in Theorie und Praxis wichtiger als die anderen Bildungsbereiche. Eine bislang unbekannte Bildungseuphorie machte sich in Deutschland breit. Hatte man in den 1950er Jahren noch auf die Reifungstheorie vertraut und Eltern und Erziehern den Rat gegeben, der kindlichen Entwicklung nicht vorzugreifen, so setzte nun, Ende der 1960er und 1970er Jahre, eine ungehemmte „Förderwelle“ ein. Lernpsychologisch begründet wurde der Ausbau vorschulischer Förderung mit einem dynamischen Begabungskonzept: Kinder – vor allem soziokulturell benachteiligte Kinder – sollten im Sinne einer kompensatorischen Erziehung möglichst früh und umfassend gefördert werden. Der Glaube an die Kindheit als „bildungsreichste Phase“ (Schorch, Grundschule, S. 78) machte eine umfassende Frühförderung nötig, die sich auf alle kognitiven Bereiche wie Sprachförderung, Intelligenzförderung, Frühleseförderung und Schulvorbereitung erstreckte. All diese Anstrengungen wurden letztlich unternommen, um bereits vorschulisch kompensatorisch und damit im Sinne von Chancengerechtigkeit wirksam zu werden.

Doch nicht nur die Pädagogen wurden aktiv. 1970 bestimmte der *Deutsche Bildungsrat* in seinem *Strukturplan für das Bildungswesen* eine organisatorische Reform des Elementarbereichs. Elementar- und Grundschulbereich sollten strukturell verzahnt werden, um den Kindergartenkindern – der Streit ging vor allem um die 5-Jährigen – einen stärkeren kontinuierlichen Bildungsverlauf zu ermöglichen. Dabei rückten verschiedene Modelle in den Blickpunkt: das „traditionelle Kindergartenmodell“ sah vor, die 5-Jährigen im Kindergarten zu belassen; das „Eingangsstufenmodell“ schulte die 5-Jährigen an den Grundschulen ein, wobei jede Stufe – die Eingangsstufe, die folgende Grundstufe und die gegebenenfalls anschließende Orientierungsstufe – je zwei Jahre umfassen sollte; die „Vorklassen an Grundschulen“ nahmen ebenfalls 5-Jährige auf, allerdings wurde die bestehende Organisation der Grundschule nicht verändert und die Vorklasse nur dem ersten Schuljahr der Grundschule vorgeschaltet (Schumacher, Übergang, S. 12 f.). In anschließenden empirischen Untersuchungen, die die Effizienz der verschiedenen Modelle untersuchte, zeigte sich keines dem anderen überlegen (Dollase, Schuleintrittsalter, S. 7–10). Bis auf einige Einrichtungen mit Vorklassen und Eingangsstufen, wie sie in einzelnen Bundesländern existieren, blieb alles beim Alten. Ausschlaggebend dafür, die 5-Jähri-