

1 Frühe Bildung

Wer sich intensiver mit der Thematik frühe Bildung beschäftigt, wird bald feststellen, dass jede Recherche zu diesem Thema unweigerlich eine ganze Reihe neuer Fragen aufwirft. Das wird interessierten Eltern genauso gehen wie angehenden oder bereits berufserfahrenen Pädagoginnen und Pädagogen oder Wissenschaftlern. Die erste und zentrale Frage lautet: Was versteht man überhaupt unter früher Bildung?

Schon auf den ersten Blick fallen die unterschiedlichen Begrifflichkeiten auf, die zur Beschreibung von Bildungsprozessen bei jungen Kindern verwendet werden. Ist frühe Bildung eigentlich das gleiche wie Bildung im Elementarbereich? Ist Bildung im Elementarbereich gleichbedeutend mit vorschulischer, frühpädagogischer oder frühkindlicher Bildung? Und schließlich: Was versteht man überhaupt unter Bildung, und in welchem Verhältnis steht die Bildung zu anderen Begrifflichkeiten, die im Elementarbereich ebenfalls eine Rolle spielen – zur Erziehung, Betreuung und Förderung, zum Lernen und zur Entwicklung?

Nicht einfacher wird es, wenn man den Blick über Deutschland hinaus richtet und die Situation in den englischsprachigen Ländern, aus denen ein Großteil der einschlägigen Literatur stammt, betrachtet. Was genau verbirgt sich hinter den Begriffen *early education*, *pre-school education* oder *elementary education*? Welche deutschen Einrichtungen entsprechen dem *pre-kindergarten*, der *nursery school* oder der *day care* im englischen oder amerikanischen Bildungssystem? Nicht immer gibt es einfache Entsprechungen. Also beginnt auch eine wissenschaftliche Beschäftigung mit der frühen Bildung bereits mit einem Bündel immer neuer Fragen.

Wir haben uns in diesem Buch für die vereinfachende Bezeichnung »Frühe Bildung« entschieden, um eine möglichst breite, von Institutionsformen unabhängige Kennzeichnung der von uns betrachteten Altersspanne zu ermöglichen. Breit gefasst zum einen, weil wir die Bildungsprozesse bei jungen Kindern in allen möglichen Institutionsformen betrachten wollen, die sie vor dem Schuleintritt besuchen. Breit gefasst ist zum anderen auch der Altersbereich, der im Folgenden betrachtet wird: die Zeitspanne von der Geburt bis zum Schuleintritt. In der Entwicklungspsychologie wird dieser Zeitabschnitt als »Frühe Kindheit« bezeichnet – es ist eine Altersperiode rasanter Lern- und Entwicklungsprozesse (► **Kap. 2**). Vereinfachend ist die Bezeichnung »Frühe Bildung« deshalb, weil es bei Kindern im Vorschulalter nicht nur um Bildung, sondern stets auch um Betreuung und Erziehung sowie um Lernen und Entwicklung geht. Oft geht es auch um eine gezielte Förderung in spezifischen Inhaltsbereichen. Im Allgemeinen wird bei den Bildungsmaßnahmen zwischen der »Elementarpädagogik«

(vor dem Schuleintritt) und der »Pädagogik im Primarbereich« (in der Grundschule) unterschieden. Diese Unterscheidung entspricht auch den traditionell unterschiedlichen rechtlichen Zuständigkeiten: Der Elementarbereich wird durch das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) geregelt; für die Pädagogik im Primarbereich sind die Schulgesetze der Länder maßgeblich. Diese unterschiedlichen Zuständigkeiten spiegeln die traditionell strikte Trennung zwischen vorschulischer und schulischer Bildung in Deutschland wider. Für den Elementarbereich sind in der Literatur auch die Begriffe der »frühen« oder »frühkindlichen« Bildung verbreitet, die allerdings nicht einheitlich gebraucht werden: Einige Autoren verwenden diese Begriffe für alle vorschulischen Maßnahmen, andere enger gefasst nur für Bildungsprozesse in der Altersgruppe der unter Dreijährigen (U3). Bei den Kindern im Alter zwischen drei und sechs Jahren (Ü3) wird dagegen oft auch allgemein von »vorschulischer« Bildung gesprochen. In der Alltagssprache der pädagogischen Praxis wird damit jedoch häufig nur das letzte Jahr vor der Einschulung bezeichnet.

In diesem Buch geht es um alle Kinder unterhalb des Schulalters, die in irgendeiner Form eine außerfamiliale Bildung und Betreuung erfahren, sei es in Kindertagesstätten oder in der Tagespflege. Da diese Betreuung nach den aktuellen Statistiken zur Inanspruchnahme in Deutschland in der Regel ab der Vollendung des ersten Lebensjahres beginnt, ist also im Wesentlichen die Altersgruppe zwischen einem und sechs Jahren gemeint. In den vergangenen Jahren haben sich die Angebotsstruktur solcher Einrichtungen und das Nutzungsverhalten durch die Familien deutlich verändert (► Kap. 4).

1.1 Der Bildungsbegriff

Im deutschen Kinder- und Jugendhilfegesetz (§ 22) werden die Bereiche *Bildung, Betreuung und Erziehung* als zentrale Aufgaben der Elementarpädagogik bezeichnet. Die Unterscheidung zwischen Bildung und Erziehung ist übrigens eine spezifisch deutsche, die in den meisten anderen Sprachen gar nicht vorgenommen wird. Im Englischen reicht der Begriff *education* aus, um beides zu bezeichnen.

Der deutsche Bildungsbegriff ist seit jeher Gegenstand theologischer und philosophischer, später auch pädagogischer Debatten gewesen, die sowohl die Zielsetzungen und die Inhalte von Bildung als auch die zur Bildung führenden Gestaltungs- und Erwerbsprozesse selbst zum Thema hatten (für einen Überblick: Dörpinghaus, Poenitsch & Wigger, 2009; Schäfer, 2005). Obwohl oder gerade weil es sich beim Bildungsbegriff um einen der Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft handelt, lässt er sich definitorisch nicht leicht fassen. Einfacher wird es, wenn wir die disziplinären Begrenztheiten verlassen. Die Enzyklopädie *Brockhaus* definiert Bildung als »Prozess der Selbstkonstruktion des Menschen im Lebenslauf [...] und das Ergebnis der Aneignung von Welt« (Brockhaus, 2006, Bd. 4, S. 80). Ganz ähnlich wird auch im *Klinkhardt Lexikon der Erziehungswissenschaft*

der Begriff der Bildung als »die Aneignung von Kultur oder die Gestaltung des Selbst« beschrieben (Horn, Kemnitz, Marotzki & Sandfuchs, 2012, S. 154).

Bildung hat demnach mit der Aneignung von Kultur, mit der Erlangung von Autonomie und mit der Gestaltung der eigenen Identität, also mit der Selbstwerdung zu tun. Bildung ist sowohl ein (Ziel-)Zustand als auch eine Beschreibung der Gestaltungs- und Konstruktionsprozesse, die zum »Gebildetsein« führen. Bildungsprozesse bedürfen der Eigentätigkeit des Individuums. Die Bildung des Menschen vollzieht sich im Wesentlichen über die Entwicklung seiner geistigen, religiösen, kulturellen, moralischen, persönlichen und sozialen Kompetenzen in der Auseinandersetzung mit der ihn umgebenden Welt. Hier deutet sich bereits die kontextuelle Abhängigkeit der jeweiligen Bildungsinhalte und -ziele von sozio-kulturellen Rahmenbedingungen an. Ursprünglich war mit dem Bildungsbegriff stets ein religiöser Bezug verbunden – dem anzustrebenden Bildungsideal entsprach eine Annäherung an die Erfüllung der göttlichen Gebote. Säkulare Bildungsbegriffe sind ganzheitlicher gefasst: Sie nehmen die gesamte Persönlichkeit und Lebensspanne eines Individuums in den Blick und lehnen sich im deutschen Sprachraum meist an das von Wilhelm von Humboldt vertretene humanistisch-aufgeklärte Bildungsideal an. So verstanden zielt Bildung auf eine nicht zweckgebundene und nicht von außen gesteuerte Vervollkommnung der Persönlichkeit und auf das Erlangen von Individualität.

Entwicklung des Begriffs »Frühe Bildung«

An die *frühe* Bildung dachte Wilhelm von Humboldt allerdings noch weniger. Hier haben sich die Auffassungen und das Wirken von Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) und Friedrich Fröbel (1782–1852) als prägend erwiesen. Pestalozzi und Fröbel wirkten im beginnenden 19. Jahrhundert als Pädagogen in der Schweiz und in Deutschland und haben unsere heutigen Vorstellungen über die frühe Bildung nachhaltig beeinflusst. Beide hoben die Bedeutung der Selbsttätigkeit und der Selbstbildung für die individuelle Entwicklung hervor, aber auch die Bildungsfähigkeit des Menschen. Pestalozzi betonte, dass intellektuelle, emotionale und manuell-praktische Tätigkeiten, Kompetenzen und Zustände gleichermaßen zur Bildung gehören (»mit Kopf und Herz und Hand«). Fröbel verwies auf die Kraft der inneren Selbstbildungskräfte des Kindes und verglich die Aufgaben des Erziehers mit denen eines Gärtners, der zwar für Licht und Nahrung sorgt, den eigentlichen Entfaltungsprozess aber dem Kinde selbst überlässt. Diese Grundgedanken finden sich auch in späteren elementarpädagogischen Bildungskonzeptionen wieder – besonders deutlich wird dies in den Vorstellungen Maria Montessoris (► **Kap. 5**). Natürlich haben sich die Inhalte und Ziele der frühen Bildung in den vergangenen 200 Jahren immer wieder verändert. Die historische Entwicklung und die theoretischen Debatten um den Bildungsbegriff im Detail wiederzugeben, würde den Umfang und auch die Zielsetzung dieses Buches sprengen. Daher werden wir im Folgenden nur auf aktuelle Vorstellungen von früher Bildung und die diesbezüglichen Kontroversen eingehen.

In Deutschland dominierten in den vorschulischen Einrichtungen traditionell die beiden Begriffe Betreuung und Erziehung, während der Bildungsbegriff eher eine untergeordnete Rolle spielte. Erst seit der Jahrtausendwende fand eine Verlagerung des Gewichts in Richtung der Bildungskomponente statt. Auslöser hierfür waren die Ergebnisse der ersten großen Schulleistungstudien mit deutscher Beteiligung, PISA und IGLU, die erstmals in einer breiteren Öffentlichkeit diskutiert wurden. Obgleich gar nicht im Fokus dieser Untersuchungen – in den PISA-Studien (Artelt et al., 2001) wurden die Kompetenzen 15-Jähriger und in den IGLU-Studien (Bos et al., 2003) die von Zehnjährigen gemessen – gerieten die vorschulische Bildung und der Bildungsauftrag des Elementarbereichs insgesamt sogleich in den Brennpunkt der bildungspolitischen Diskussionen. Im Vorschulalter – so das gängige Argumentationsmuster – werde das Fundament gelegt, auf dem die spätere schulische Lern- und Leistungsentwicklung aufbaue. Der »Bildungsauftrag« von Kindertagesstätten ist seitdem in aller Munde und wird aus ganz unterschiedlichen Sichtweisen heraus begründet: Von Seiten der Bildungs- und Sozialpolitik wird die Bedeutung einer frühen Kompensation von sozialen Nachteilen mit dem Ziel einer höheren Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit betont. Es gibt aber auch wirtschaftspolitische Nützlichkeitsbewertungen, um ökonomischen Interessen zu genügen. Im Zuge dieser Entwicklung haben alle deutschen Bundesländer in den vergangenen Jahren Bildungspläne für das Vorschulalter entwickelt, in denen der Versuch unternommen wird, den abstrakten Bildungsbegriff mit konkreten Ausgestaltungen zu füllen. Wie diese Bildungspläne im Einzelnen aussehen, wird in ►Kap. 3 dargestellt.

Die Kontroverse um die Kompetenzorientierung des Bildungsbegriffs

In Folge der geschilderten Umorientierung des Elementarbereichs wird die aktuelle öffentliche und fachliche Diskussion von Bildungskonzeptionen dominiert, die vor allem die Entwicklung von (im weitesten Sinne) leistungsrelevanten kindlichen Kompetenzen fokussieren. Allerdings sind derart eng gefasste kompetenzorientierte Bildungskonzepte in der Elementarpädagogik nicht unumstritten – es gibt durchaus kritische Gegenpositionen, die ein solches Bildungsverständnis als zu utilitaristisch ansehen und befürchten, dass ganzheitliche und persönlichkeitsbildende Aspekte dabei in den Hintergrund rücken. Kontrovers wird aber auch generell über die Angemessenheit eines universellen, dekontextualisierten Bildungsbegriffs in einer von kultureller und sozialer Heterogenität und Komplexität sowie hoher Veränderungsdynamik geprägten Gesellschaft debattiert.

Einer der prominentesten Vertreter eines kompetenzorientierten Bildungsansatzes ist **Wassilios Fthenakis**. Fthenakis (2002) vertritt eine *sozial-konstruktivistische* Vorstellung von Lernen und Entwicklung. Dabei geht er prinzipiell von einem aktiven Kind aus, das zwar über selbstbildende Kräfte verfügt, für den Erwerb von Bildung nach seiner Auffassung jedoch auf soziale Vermittlungsprozesse angewiesen ist. Diesen Vorgang bezeichnet er als *Ko-Konstruktion*

von Wissen, d.h. das Kind konstruiert sich sein Wissen selbst, jedoch in Zusammenarbeit mit sozialen Partnern. Die entscheidende Frage lautet demnach: Wie müssen Interaktionsprozesse zwischen Kindern und Erwachsenen beschaffen sein, damit Kompetenzen erworben werden können? Dabei räumt Fthenakis der Vermittlung und dem Erwerb von Schlüsselkompetenzen für das lebenslange Lernen einen besonderen Stellenwert ein. Zusätzlich werden personale und soziale Basiskompetenzen als zentrale zu vermittelnde Kompetenzen angesehen. Das sich daraus ergebende Bildungskonzept kann nach Fthenakis nicht universell sein, sondern muss kontextgebunden sein und den kulturellen, sozialen und ethnischen Hintergrund der Kinder reflektieren (Fthenakis, 2002).

Diese eher eng gefasste kompetenzorientierte Sichtweise von Bildung wird zum Beispiel von Gerd Schäfer, einem der wenigen Frühpädagogen, die sich bereits vor Beginn des öffentlichen Interesses am Elementarbereich intensiv mit frühen Bildungsprozessen beschäftigten, scharf kritisiert. Ein kompetenzorientiertes Bildungsverständnis – so Schäfer (2005) – ordne die Bedürfnisse des Kindes denen der Erwachsenen unter. Inhaltlicher Kern von Schäfers eigenem Ansatz, der sich eng an psychoanalytischen Theorien orientiert, ist der Begriff der *Selbstbildung*. Damit ist gemeint, dass sich Kinder im Wesentlichen »aus sich selbst heraus« bilden, ohne dass es einer gezielten Wissensvermittlung durch Erwachsene bedarf. Schäfer zufolge ist die Bildung eines Kindes ein höchst individueller Prozess. Eine Optimierung von Lernprozessen nach rational-utilitaristischen Kriterien und eine Fokussierung auf kognitive Kompetenzaspekte, insbesondere auf so genannte Schlüsselkompetenzen, lehnt Schäfer strikt ab und sieht darin eine Verzwecklichung der kindlichen Entwicklung. Ebenso argumentiert er gegen die Festsetzung standardisierter Lernziele und gegen eine isolierte Förderung spezifischer Entwicklungsbereiche, denn eine »Optimierung in einzelnen Bereichen kann demnach dysfunktional und destruktiv für das Ganze werden« (Schäfer, 2005, S.27). Im Gegensatz zu Fthenakis betrachtet Schäfer Bildung als einen dekontextualisierten Begriff, der unabhängig vom sozialen und kulturellen Kontext definiert ist, in dem das Kind aufwächst.

Die fachliche Kontroverse zwischen eher kognitiv ausgerichteten kompetenzorientierten und eher ganzheitlich ausgerichteten Bildungskonzepten wird vor allem seit der Jahrtausendwende vehement geführt und ist zugleich äußerst fruchtbar für den frühpädagogischen Diskurs. Die diesbezügliche Auseinandersetzung dauert noch immer an, vor allem im Hinblick auf die Bildungspläne der Bundesländer. Fthenakis (2010) mahnt hierzu eine »überfällige Debatte« an, die sich der Frage nach dem Kompetenzbegriff in der Elementarpädagogik offen zu stellen habe.

Bildung und verwandte Begriffe

Das Kinder- und Jugendhilfegesetz nennt als die zentralen Aufgaben des Elementarbereichs die drei Aspekte Bildung, Erziehung und Betreuung. Nachdem wir den Bildungsbegriff nunmehr präzisiert haben, wollen wir ihn im Folgenden von den anderen beiden Komponenten abgrenzen. Eine Definition der ebenfalls

verwandten, eher entwicklungs- und allgemeinspsychologisch geprägten Begriffe Lernen und Entwicklung erfolgt in ► **Kap. 2**.

Anders als der Bildungsbegriff, dem bei all seinen unterschiedlichen Auslegungen stets eine Komponente der Selbsttätigkeit innewohnt, beschreibt **Erziehung** das Handeln einer erwachsenen Erziehungsperson, die von außen auf die kindliche Entwicklung einwirkt. Man könnte auch sagen, der Bildungsbegriff ist eher kindzentriert und reflexiv konnotiert (man bildet sich), während der Begriff der *Erziehung* eher erwachsenenzentriert und außengesteuert konnotiert ist (man wird erzogen). Erziehung muss dabei nicht unbedingt intentional erfolgen; viele Erziehungsprozesse verlaufen eher beiläufig oder in indirekter Weise. Nicht selten werden auch erzieherische Wirkungen erzielt, die gar nicht beabsichtigt waren, während andere Erziehungsziele zwar angestrebt, aber nicht erreicht werden. Im Vergleich zur Bildung zielt die Erziehung stärker auf die Anpassung eines Individuums an Einstellungen, Werte, Normen und sittliche Grundsätze einer Gesellschaft (die in Abhängigkeit von der jeweiligen Kultur durchaus unterschiedlich sein können). Erziehung adressiert also eher als Bildung das Verhalten eines Menschen in sozialen Kontexten und weniger die Entwicklung von Individualität und Persönlichkeit. Diesen grundlegenden Unterschieden zum Trotz gibt es aber auch zahlreiche Überschneidungen zwischen den Begriffen Bildung und Erziehung.

Der Begriff der **Betreuung** von Kindern (englisch *care*) rückt die Komponente des »sich Kümmerns« in den Mittelpunkt, verbunden mit den Aspekten der Pflege, des Schutzes und der Fürsorge (vgl. Textor, 1999). Im 19. Jahrhundert waren Formen der reinen Betreuung ohne Bildungsanspruch und mit geringer pädagogischer Qualität die Regel, erwachsen aus der Notwendigkeit, mütterliche Erwerbstätigkeit in Familien der sozialen Unterschicht mit der Versorgung der Kinder zu vereinbaren. Im Laufe des 20. Jahrhunderts hat dieser Aspekt immer mehr an Bedeutung verloren, als pädagogische Konzepte Einzug in die Kindergärten hielten, die die Förderung der kindlichen Entwicklung in den Vordergrund stellten (► **Kap. 3**). Insbesondere in Folge der verstärkten Kompetenzorientierung seit der PISA-Debatte verschob sich das Gewicht innerhalb des Dreiklangs Bildung – Betreuung – Erziehung, wie bereits erwähnt, noch einmal deutlich in Richtung der Bildung. Im Zuge des Ausbaus der Betreuung von Kleinkindern unter drei Jahren gewinnt der Betreuungsaspekt allerdings wieder stärker an Gewicht – diesmal jedoch mit höherem Anspruch an die pädagogische Qualität und in Kombination mit dem Bildungsauftrag. Bei der Arbeit mit Ein- bis Dreijährigen stellt die Befriedigung von Grundbedürfnissen, wie das Füttern und Wickeln und das Vermitteln eines Gefühls von Sicherheit, naturgemäß einen der Schwerpunkte dar.

In diesem Buch werden in erster Linie die beiden erstgenannten Bereiche, also Bildung und Erziehung thematisiert. Wir haben uns im Titel für den verkürzten Terminus der *frühen Bildung* entschieden, weil er unsere kindzentrierte Sicht unterstreicht, weiter gefasst ist als der Begriff *Erziehung* und einen aktuellen Schwerpunkt der modernen Früh- und Elementarpädagogik bildet. Nichtsdestotrotz werden gerade in ► **Kap. 6** zur Förderung kindlicher Kompetenzen auch Aspekte der Erziehung behandelt.

1.2 Inhaltliche Schwerpunkte dieses Buches

Wenn wir von früher Bildung sprechen, meinen wir damit alle institutionalisierten Bildungsprozesse, die dem Schulalter vorangehen. Mit der Einschränkung auf institutionalisierte Prozesse bleibt zugleich der wichtigste und entscheidende Ort kindlicher Bildung außen vor: die Familie. Die Ergebnisse aller großen Studien zur außerfamilialen Betreuung belegen übereinstimmend, dass Merkmale der Familie den größten Erklärungsgehalt für die kindliche Entwicklung besitzen und dass die familialen Einflüsse die Effekte früher institutioneller Bildungsmaßnahmen weit übersteigen. Die wichtigsten und intensivsten Prozesse frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung finden – auch bei früh außerhalb der Familie betreuten Kindern – in den Familien selbst statt. Obgleich also die zentrale Bedeutung familialer und häuslicher Variablen für die kindliche Entwicklung unbestritten ist, werden sie im Folgenden bewusst ausgespart. Diese Schwerpunktsetzung scheint notwendig, da die familialen Lebensumwelten der Kinder zu heterogen und die Forschungsergebnisse zur familialen Sozialisation zu vielfältig und zu vielschichtig sind, um sie in diesem Buch quasi »nebenbei« abzuhandeln. Dennoch sollten wir uns der Tatsache bewusst sein, dass die spezifische Wirksamkeit außerfamilialer Angebote stets mit den Merkmalen des Elternhauses der Kinder interagiert und dass ihre Einflussmöglichkeiten jene der elterlichen Anregungen in keiner Weise erreichen oder deren Fehlen vollständig kompensieren können.

Einschränkend ist des Weiteren darauf hinzuweisen, dass der Bereich der Kindertagespflege, der vor allem bei den unter Dreijährigen eine Rolle spielt, zwar in ►Kap. 4 beschreibend dargestellt, in den darauf folgenden ►Kap. 5 bis 8 zum konkreten pädagogischen Vorgehen sowie zu den empirischen Befunden zur Wirksamkeit früher Bildung aber kaum mehr aufgegriffen wird. Dies liegt vor allem daran, dass bisher kaum empirische Forschung zu dieser Betreuungsform vorliegt, so dass wir zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch viel zu wenig über die pädagogische Arbeit in der Tagespflege und über deren Auswirkungen wissen. Auch zeichnet sich die Angebotsform der nicht-institutionellen Kindertagespflege durch eine ausgeprägte Heterogenität aus. Das erschwert eine angemessene Darstellung der dort geleisteten pädagogischen Arbeit und beeinträchtigt die Realisierung von Forschungsvorhaben zu den Effekten dieser Arbeit. Die wenigen hierzu vorliegenden Erkenntnisse werden an den entsprechenden Stellen berichtet. Im Großen und Ganzen bleiben die Ausführungen in den ►Kap. 5 bis 8 jedoch auf die frühe Bildung, Betreuung und Erziehung in den institutionellen Einrichtungen der Kindergärten, -krippen und -tagesstätten beschränkt.

Traditionell ist im Hinblick auf das Vorschulalter eine Untergliederung in zwei Altersbereiche weit verbreitet, nämlich in den Bereich der unter- und der über Dreijährigen. Die Unterscheidung dieser zwei Altersgruppen ist übrigens ein typisch deutsches Phänomen, das in anderen Ländern nicht in derselben Art besteht. Kinder ab dem vollendeten dritten Lebensjahr (Ü3) haben in Deutschland bis zum Schuleintritt einen Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz, den sie in aller Regel auch wahrnehmen (►Kap. 4.2). Kinder unter drei Jahren

(U3) werden entweder ausschließlich in ihren Familien oder aber in Kinderkrippen oder in der nicht-institutionellen Kindertagespflege betreut. Seit dem 01.08.2013 haben auch sie einen Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz ab dem vollendeten ersten Lebensjahr. Auch wenn der Differenzierung der beiden Altersbereiche im pädagogischen Alltag vieler Einrichtungen inzwischen durch fließende Übergänge, altersgemischte Gruppen und durch ein generelles Absenken des Aufnahmealters weniger Bedeutung zukommen mag als früher, ergibt die getrennte Betrachtung der beiden Altersgruppen doch einen Sinn. Die bildungs- und familienpolitischen und die fachwissenschaftlichen Diskussionen sind nämlich für die beiden Altersgruppen von sehr unterschiedlichen Schwerpunkten und Argumenten geprägt.

Schwerpunkte der Diskussion im U3-Bereich

In Deutschland erfährt die Betreuung junger Kinder unter drei Jahren in der Öffentlichkeit und in den Medien derzeit eine hohe Aufmerksamkeit. Dies liegt zu einem großen Teil daran, dass die Thematik sehr stark ideologisch behaftet ist und dass hier gegensätzliche Grundeinstellungen und Ansichten über die Rolle der Familie, spezifischer der Mutter, und die Aufgaben des Staates aufeinander prallen. Während Vertreter eines traditionellen Familienbildes in der Familie die natürliche und einzige adäquate Instanz zur Bildung, Betreuung und Erziehung sehr junger Kinder sehen und bei einer frühen Trennung des Kindes von seiner Mutter negative Auswirkungen im Hinblick auf seine sozial-emotionale Entwicklung fürchten, sehen die Befürworter früher außerfamiliärer Betreuung den Staat in der Pflicht, für alle Kleinkinder qualitativ hochwertige Bildungs- und Betreuungsangebote vorzuhalten. Damit soll einerseits den Müttern die gleichberechtigte Verwirklichung ihrer beruflichen Ambitionen ermöglicht werden, andererseits sollen die (unterstellt positiven) Effekte früher Bildung auf die Entwicklung von Kindern zu mehr Chancengleichheit innerhalb des Bildungssystems beitragen, insbesondere im Hinblick auf Kinder aus so genannten Risikofamilien. Dabei wird die Diskussion zum Teil sehr polarisiert und emotional geführt: Befürworter des Krippenausbaus werfen ihren Gegnern oft pauschal eine Diskriminierung und Bevormundung der Frauen und ein überholtes Gesellschafts- und Familienbild vor, diese prangern ihrerseits die frühe außerfamiliäre Betreuung als unethisch und die Rechte und Bedürfnisse der Kinder ignorierend an. Zwischen diesen beiden gesellschaftlichen Polen versuchen die politisch Verantwortlichen den Spagat, beide Gruppen zufrieden zu stellen: die einen mit einem Ausbau der Betreuungsplätze, die anderen mit einem Betreuungsgeld für Eltern, die ihre jungen Kinder zu Hause erziehen. Damit wird – so die Argumentation – das Ziel verfolgt, den Eltern Wahlfreiheit zwischen verschiedenen Familienmodellen zu bieten.

Eine Versachlichung dieser Debatte wäre hilfreich. Statt sich in gegenseitigen ideologischen Vorwürfen zu erschöpfen, sollte die Diskussion sich stärker an den empirischen Befunden und an Erkenntnissen der Lern- und Entwicklungspsychologie orientieren. Positive Anzeichen dafür gibt es bereits.

Hoffnungsvoll stimmt beispielsweise, dass dem Faktor der Betreuungsqualität, dessen herausragende Bedeutung in wissenschaftlichen Studien schon seit Längerem erwiesen ist, zunehmend auch in der öffentlichen Diskussion Beachtung geschenkt wird.

Die aktuelle Debatte um frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung von Kleinkindern ist weder neu, noch ist sie auf Deutschland beschränkt. Bereits Ende der 1980er Jahre wurde in den USA eine erbitterte Kontroverse über den Nutzen und die Notwendigkeit früher außerfamiliärer Betreuung ausgetragen, in der die teilweise widersprüchlichen Forschungsergebnisse einmal auf die eine, ein anderes Mal auf die andere Weise interpretiert wurden. Damals zogen Richters und Zahn-Waxler (1988) das ernüchternde Fazit: »... it becomes clear that precious little is known at this point; infant day care research is itself still in infancy.« (S. 319). Seither ist in den USA und andernorts viel geforscht worden, und nicht nur in Deutschland hat die empirische Bildungsforschung einen Boom erlebt und sich verstärkt dem vorschulischen Altersbereich zugewandt. In neuerer Zeit wurden mehrere groß angelegte Längsschnittstudien initiiert, die die methodischen Schwächen früherer Untersuchungen umgehen sollen. Dennoch hat die oben zitierte Aussage nicht an Aktualität verloren. Die wissenschaftliche Kontroverse über die frühe Bildung und Betreuung von Kleinkindern dauert an und sie wird weiterhin intensiv und emotional geführt. Noch immer gibt es eine Vielzahl inkonsistenter und einander scheinbar widersprechender Forschungsergebnisse, auf die in ►Kap. 8 detailliert eingegangen wird. Eine kohärente Gesamteinschätzung zur Wirksamkeit und zu den Folgen außerfamiliärer Betreuung fällt deshalb schwer. Andererseits lassen komplexe Fragen auch keine einfachen Antworten erwarten. Dies ist allerdings kein Grund zur Resignation, sondern eher ein Anlass, zusätzliche Anstrengungen zu unternehmen.

Schwerpunkte der Diskussion im Ü3-Bereich

Im Bereich der Drei- bis Sechsjährigen geht es angesichts von Besuchsquoten von über 90% (►Kap. 4.2) und einer insgesamt sehr hohen gesellschaftlichen Akzeptanz außerfamiliärer Betreuung weniger um das *Ob* als um das *Wie* der Betreuung. Stärker als bei den unter Dreijährigen steht dabei der Bildungsanspruch im Vordergrund. In ►Kap. 3 wird dargestellt, welche inhaltlichen Schwerpunkte dabei gesetzt werden und wie der Bildungsauftrag im Elementarbereich in den Bildungsplänen der Länder präzisiert wurde. Die Zielsetzung einer entwicklungsangemessenen kompensatorischen Förderung von Kindern aus bildungsfernen Bevölkerungsgruppen und aus zugewanderten Familien spielt dabei eine große Rolle. Zur Verwirklichung dieser Ziele bedarf es einer Sicherung und Verbesserung der pädagogischen Qualität in den Einrichtungen. Diese wird zunehmend als Schlüsselvariable für die Wirksamkeit früher Bildungsmaßnahmen erkannt (►Kap. 8.3).

Ein weiteres den Kindergarten betreffendes Thema ist der Aspekt der Schulvorbereitung. Auch dieser Bereich wird in Deutschland traditionell kontrovers

diskutiert. Wie bei der U3-Betreuung stehen sich auch hier unterschiedliche ideologische Grundeinstellungen gegenüber: Während die eine Seite im Kindergarten einen von jeglichen Leistungsanforderungen unberührten »Schonraum« zum zweckfreien Spielen, für die soziale Entwicklung und zur freien Entfaltung der Persönlichkeit sieht, erwartet die Gegenseite von der Elementarpädagogik vornehmlich eine systematische Förderung, um die Kinder »fit für die Schule zu machen«. In der deutschen Elementarpädagogik war die erste Sichtweise lange Zeit vorherrschend und hat den pädagogischen Alltag in vielen Einrichtungen über Jahrzehnte geprägt. Im letzten Jahrzehnt haben sich die öffentliche Meinung und die politischen Zielvorgaben jedoch klar in Richtung des Aspekts der Bildung und Förderung verschoben, und auch in der praktischen Arbeit hat ein allmähliches Umdenken stattgefunden. Inzwischen besteht breiter Konsens darüber, dass die Möglichkeiten des Elementarbereichs verstärkt zur Unterstützung früher Bildungsprozesse genutzt werden sollten (Fthenakis, 2002). In die gleiche Richtung gehen die Schlussfolgerungen der OECD-Initiative *Starting Strong*, in denen gefordert wird, den Elementarbereich expliziter als bislang in den Bildungssystemen der Länder zu verankern (OECD, 2006).

1.3 Wie dieses Buch aufgebaut ist

Mit diesem Buch möchten wir einen ersten Einstieg in den Bereich der frühen Bildung bieten. Dazu gehört ein Überblick über die Strukturen, Inhaltsbereiche und pädagogischen Konzepte des frühen Bildungs- und Betreuungswesens in Deutschland. Ein zweites Anliegen besteht darin, den oftmals emotional und unsachlich geführten Debatten über den Nutzen und die Folgen früher Bildungs- und Betreuungsangebote empirische Befunde zu den tatsächlichen Effekten früher Bildung und Betreuung entgegenzusetzen. Dabei sollen möglichst viele Forschungsrichtungen und verschiedene Disziplinen berücksichtigt und die verschiedensten kindlichen Entwicklungsbereiche einbezogen werden. Insbesondere wird neben der sprachlich-kognitiven Entwicklung die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder mit im Zentrum der Betrachtungen stehen. Wichtige Leitfragen dieses Buches sind die folgenden:

- Was sind die Ziele früher Bildung?
- Wie sieht frühe Bildung in Deutschland aus? Welche Angebote gibt es? Wie intensiv werden sie genutzt?
- Wie wird frühe Bildung konkret umgesetzt? Welche übergreifenden Konzepte werden im Elementarbereich verfolgt, und welche spezifischen Fördermaßnahmen gibt es, um frühe Bildungsprozesse zu befördern?
- Was wissen wir über die Übergänge von der Familie in außerfamiliale Betreuungsformen und von dort in die Schule?
- Wie wirkt sich frühe Bildung auf die kindliche Entwicklung aus?