

Karin von Bülow

**Anschlussfähigkeit
von Kindergarten
und Grundschule**

**Rekonstruktion von subjektiven
Bildungstheorien von
Erzieherinnen und Lehrerinnen**

forschung

KLINKHARDT

VON BÜLOW
ANSCHLUSSFÄHIGKEIT VON
KINDERGARTEN UND GRUNDSCHULE

**ANSCHLUSSFÄHIGKEIT VON
KINDERGARTEN UND GRUNDSCHULE
Rekonstruktion von subjektiven Bildungstheorien
von Erzieherinnen und Lehrerinnen**

von
Karin von Bülow

VERLAG
JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN • 2011



KLINKHARDT

Die vorliegende Arbeit wurde von der Philosophischen Fakultät II der Universität Würzburg unter dem Titel „Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule - Rekonstruktion von subjektiven Bildungstheorien von Erzieherinnen und Lehrerinnen“ 2010 als Dissertation angenommen. Tag der Disputation: 11.Mai 2010.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2011.4.1. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik GmbH, Kempten.

Printed in Germany 2011.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN: 978-3-7815-1806-3

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	9
2	Bildung im Kindergarten	11
2.1	Entwicklung des Bildungsbegriffs.....	11
2.2	Bildung als Konstruktion des Subjekts.....	13
2.2.1	Bildung als subjektive und individuelle Sinnggebung von Welt	13
2.2.2	Bildung des Selbst durch selbsttätige Aneignung von Welt	15
2.2.3	Bildung als soziale Konstruktion.....	17
2.2.4	Vergleich	18
2.3	Bildung in bildungsadministrativen Empfehlungen	19
2.3.1	Allgemeine Regelungen	19
2.3.2	Bildungspläne der Bundesländer	20
2.4	Zusammenfassung	23
3	Bildung in der Grundschule	24
3.1	Theoretischer Rahmen der Analyse.....	24
3.2	Bildung	25
3.2.1	Bildung als Individualität, Universalität und Totalität	25
3.2.2	Kategoriale Bildung.....	26
3.2.3	Bildung als „sich bilden“ unter der Bedingung der Institution	28
3.2.4	Zwischenfazit	29
3.3	Grundlegende Bildung als Spezifikum der (deutschen) Grundschule	31
3.4	Grundlegende Bildung: gemeinsame Bildung für alle.....	32
3.5	Bildung in der Grundschule.....	33
3.6	Grundlegende Bildung: Auswahl der Inhalte	36
3.7	Bildungsauftrag der Grundschule	37
3.7.1	Vermittlung von Wissen	38
3.7.2	Vermittlung von Aufgeschlossenheit gegenüber Wissensbereichen ..	38
3.7.3	Aufbau von Werthaltungen	39
3.7.4	Stärkung der Persönlichkeit.....	39
3.8	Zusammenfassung	40
4	Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule	41
4.1	Theoretische Erklärungsmodelle	41
4.1.1	Anschlussfähigkeit als individuelle Bewältigungsleistung	41
4.1.2	Anschlussfähigkeit als systemische Bewältigungsleistung.....	42
4.2	Maßnahmen	45
4.2.1	Anschlussfähigkeit im institutionellen Kontext.....	45
4.2.2	Curriculare Anschlussfähigkeit	47
4.2.3	Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule durch Zusammenarbeit der Professionen.....	50

5	Subjektive Theorien	52
5.1	Begriff und Abgrenzung	52
5.2	Handlungsleitende Funktion von subjektiven Theorien	53
5.3	Rekonstruktion von subjektiven Theorien von Erzieherinnen und Lehrerinnen	53
5.4	Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule im Rahmen von subjektiven Bildungstheorien von Erzieherinnen und Lehrerinnen	55
5.4.1	Subjektive Theorien von Erzieherinnen zur Bildung im Kindergarten	55
5.4.2	Subjektive Theorien von Lehrern und Lehrerinnen zur Bildung in der Grundschule	59
6	Qualitativ-empirisches Forschungsdesign	62
6.1	Qualitative Sozialforschung	62
6.2	Fragestellung der Studie	63
6.3	Episodisches Interview	64
6.3.1	Episodisches und semantisches Wissen	64
6.3.2	Kennzeichen des episodischen Interviews	64
6.3.3	Auswertung des episodischen Interviews	65
6.4	Datenerhebung	65
6.4.1	Sample	65
6.4.2	Episodisches Interview: Interviewleitfaden	67
6.4.3	Ablauf der Datenerhebung	68
6.5	Datenauswertung	69
6.5.1	Transkription und computerunterstützte Datenauswertung	69
6.5.2	Fallbezogenes offenes Kodieren	69
6.5.3	Selektives Kodieren	70
6.5.4	Typisierung	72
6.6	Darstellung der Ergebnisse	81
6.6.1	Einzelfallportrait	81
6.6.2	Fallübergreifende Aussagen	81
6.6.3	Darstellung der Typen	82
6.7	Zusammenfassung	82
7	Subjektive Bildungstheorien von Erziehern und Erzieherinnen	83
7.1	Fallportraits	83
7.1.1	Fallportrait Fr. Cramer (Kindergarten Vermeling)	83
7.1.2	Fallportrait Fr. Berg (Kindergarten St. Martin)	95
7.1.3	Fallportrait Hr. Kestner (Kindergarten Kürzau)	101
7.1.4	Zusammenfassung Fallportraits	109
7.2	Fallübergreifende Aussagen	110
7.2.1	Bildungsziele	110
7.2.2	Auswahl der bildungsrelevanten Inhalte und Ziele	121
7.2.3	Bildungsprozess	124
7.2.4	Ziele der Vorschularbeit und Erwartungen der Grundschul- lehrerinnen an den Kindergarten (aus Sicht der Erzieherinnen)	130

7.2.5	Wahrnehmung der Institutionen	139
7.3	Typen des Bildungsverständnisses	141
7.3.1	Typisierung in Bezug auf Bildungsziele	141
7.3.2	Typisierung in Bezug auf den Bildungsprozess.....	145
7.3.3	Zwischenfazit: Typisierung	147
7.4	Zusammenfassung und Interpretation.....	149
8	Subjektive Bildungstheorien von Lehrerinnen	152
8.1	Fallportraits	152
8.1.1	Fallportrait Fr. Jäger (Gerharder Grundschule)	152
8.1.2	Fallportrait Fr. Hepp (Grundschule Zeisigweide).....	165
8.1.3	Fallportrait Fr. Seidel (Grundschule Viehsheim).....	173
8.1.4	Zusammenfassung Fallportraits	182
8.2	Fallübergreifende Aussagen	183
8.2.1	Reichweite von Bildung	183
8.2.2	Bildungsziele	184
8.2.3	Bildungsprozess.....	192
8.2.4	Kriterium für die Auswahl der Inhalte	195
8.2.5	Erwartungen an den Kindergarten	196
8.2.6	Wahrnehmung und Charakterisierung der Institutionen	208
8.2.7	Anfangsunterricht	210
8.3	Subjektive Bildungstypen (Lehrerinnen).....	217
8.3.1	Typisierung in Bezug auf Bildungsziele	217
8.3.2	Typisierung in Bezug auf den Bildungsprozess.....	222
8.3.3	Zwischenfazit: (subjektive) Bildungstypen	224
8.4	Zusammenfassung: Subjektive Bildungstheorien der Lehrerinnen	226
9	Anschlussfähigkeit von subjektiven Bildungstheorien von Erzieherinnen und Lehrerinnen.....	230
9.1	Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule hinsichtlich der subjektiven Bildungsziele	230
9.2	Anschlussfähigkeit hinsichtlich des Bildungsprozesses	231
9.3	Anschlussfähigkeit hinsichtlich Inhalten und Auswahl der Inhalte	232
9.4	Anschlussfähigkeit hinsichtlich der Wahrnehmung der Institutionen	233
9.5	Anschlussfähigkeit hinsichtlich der Vorstellungen von Vorschularbeit	234
9.5.1	Anschlussfähigkeit hinsichtlich der Vermittlung von domänen- spezifischem Wissen und Fähigkeiten im Rahmen der Vorschularbeit	235
9.5.2	Anschlussfähigkeit hinsichtlich weiterer Ziele und Inhalte der Vorschularbeit	237
9.6	Zusammenfassung	238
10	Fazit und Folgerungen	240
	Literaturverzeichnis	244
	Anhang	255

1 Einleitung

Die Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule kann als „Dauer-Problem“ der Elementar- und Grundschulpädagogik bezeichnet werden. Kindergarten und Grundschule verstehen sich beide als Bildungsinstitutionen, jedoch mit einem jeweils eigenständigen und voneinander unabhängigen Bildungsauftrag. Durch die unterschiedliche administrative Zuordnung zum Jugendhilfe- bzw. zum Schulbereich ist das Problem des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule dem deutschen Bildungssystem immanent. Vor allem seit den 1980er Jahren, seitdem ca. 80 % der Kinder den Kindergarten besuchen (vgl. Hagemann & Mattes 2008, 1), ist der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule ein kollektives Problem, das nahezu jeden Bürger einmal in seinem Leben getroffen hat. Aber bereits in den 1970er Jahren, als der Besuch des Kindergartens noch nicht zur Normalbiographie zählte, wurde in der Grundschulpädagogik das Problem der Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule bearbeitet, bspw. im Strukturplan für das Bildungswesen (Deutscher Bildungsrat 1970). Seitdem fehlt in nahezu keinem der erschienenen Einführungswerke in die Grundschulpädagogik ein Kapitel über die Besonderheit des Schulanfangs und über den Übergang vom Kindergarten zur Grundschule (vgl. Horn 1977, 258; Callies 1979, 77; Claussen 1981, 62; Gesing 1997, 315; Hacker 2001, 243; Rehle & Thoma 2003, 100; Topsch 2004, 54; Lichtenstein-Rother/Röbe 2005, 63). Ob die Schnittstelle von Kindergarten und Grundschule unter dem Aspekt des „Übergangs“ oder unter dem Aspekt der „Anschlussfähigkeit“ thematisiert wird, ist in erster Linie abhängig vom Entstehungszeitpunkt der Texte. Seit Ende der 1990er Jahre (im Zuge der Verbreitung des Konstruktivismus in pädagogischen und didaktischen Theorien) hat sich zunehmend der Begriff der Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule parallel zur Begrifflichkeit des „Übergangs von Kindergarten und Grundschule“ durchgesetzt. So betont das BLK-Gutachten (1998) die Bedeutung der „Anschlussfähigkeit“ für nachfolgende Lernprozesse (vgl. ebd., 9) und Faust, Götz, Hacker & Roßbach (2004) diagnostizieren für das deutsche Bildungssystem, dass Kindergarten und Grundschule „jedoch [...] kaum füreinander anschlussfähig sind“ (ebd., 7). Stern & Möller (2004) formulieren als Ziel des Grundschulunterrichts den „Erwerb anschlussfähigen Wissens“ (ebd., 25). Die parallele Verwendung der Begriffe „Übergang“ und „Anschlussfähigkeit“ in der grundschulpädagogischen Forschung zeigt sich auch in einem Artikel von Hacker (2001, 80), der unter dem Titel „Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule“ im Text vom „Übergangsproblem“ (ebd., 80) spricht. Beim „Übergang von Kindergarten und Grundschule“ wird die Verschiedenheit der Institutionen gewahrt. Es wird in der Regel postuliert, dass das Subjekt mit Unterstützung den Übergang zwischen diesen beiden Institutionen bewältigen muss. Im Gegensatz dazu steckt in der Formulierung der „Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule“ eine implizite Forderung: Die beiden Institutionen müssen Anschlussfähigkeit erzeugen und möglich machen.

Im Rahmen der vorliegenden Studie „Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule – Rekonstruktion von subjektiven Bildungstheorien von Erzieherinnen¹ und Lehrerinnen“ soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern die subjektiven Bildungstheorien der beiden beteiligten Professionen miteinander vereinbar sind. Inwiefern passen die Bildungsvorstellungen der beiden Professionen zueinander, die letztendlich die konkrete Arbeit in den Institutionen gestalten und entsprechend Anschlussfähigkeit ermöglichen oder nicht?

Dazu werden aktuelle elementarpädagogische Bildungsansätze (Kap. 2) dargestellt und der grundschulpädagogische Bildungsdiskurs nachgezeichnet (Kap. 3). Der grundschulpädagogische Bildungsdiskurs wird auf der Grundlage einer Analyse von gängigen Einführungswerken rekonstruiert. Mit den Ergebnissen dieser Forschung werden im praktischen Teil subjektive Bildungstheorien von Erzieherinnen und Lehrerinnen verglichen und kontrastiert. Im Anschluss daran werden die verschiedenen theoretischen Erklärungsmodelle zur Anschlussfähigkeit dargestellt (Kap.4). Die bisher erforschten und durchgeführten/ergriffenen Maßnahmen zur Verbesserung der Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule werden aufgezeigt. Als noch wenig erforscht zeigt sich dabei das Thema Anschlussfähigkeit im Rahmen subjektiver Bildungstheorien von Erzieherinnen und Lehrerinnen. Der Begriff der subjektiven Theorie wird geklärt und der aktuelle Forschungsstand zu subjektiven Theorien von Erzieherinnen und Lehrerinnen dargelegt (Kap. 5). Daraus ergibt sich die leitende Forschungsfrage, ob sich eine Anschlussfähigkeit zwischen den subjektiven Bildungstheorien von Erzieherinnen und Lehrerinnen zeigt (Kap. 6.2). Die subjektiven Bildungstheorien werden dazu im Rahmen von drei Auswertungsschritten rekonstruiert: durch fallbezogenes offenes und selektives Kodieren und anschließendes fallübergreifendes selektives Kodieren. Am Ende erfolgt eine Typisierung. Die verschiedenen Ebenen der Auswertungsschritte dokumentieren sich auch in der unterschiedlichen Präsentation der Ergebnisse: Darstellung von exemplarischen Fallportraits, Darstellung von fallübergreifenden Aussagen und der Typisierung (Kap. 6). Diese drei Darstellungsebenen werden für jede Profession getrennt dargestellt (Kap. 7 und 8). Daran schließt sich dann der Vergleich der fallübergreifenden Aussagen im Hinblick auf die Frage der Anschlussfähigkeit der Bildungstheorien an (Kap. 9). Den Abschluss der Arbeit bilden Folgerungen für die weitere Theorienentwicklung, die Forschung und die Aus- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Lehrerinnen (Kap. 10).

¹ Da sowohl in der Grundschule als auch im Kindergarten in deutlicher Mehrzahl Frauen tätig sind, wird in dieser Arbeit ausschließlich die weibliche Form verwendet. Es sind selbstverständlich damit beide Geschlechter gemeint.

2 Bildung im Kindergarten

2.1 Entwicklung des Bildungsbegriffs

Das Thema „Bildung im Kindergarten“ unterlag in den letzten Jahrzehnten unterschiedlichen Ansprüchen, Definitionen und konkreten Ausgestaltungen. Ab den 1970er Jahren lässt sich eine deutliche Veränderung der Kindergartenpädagogik in der öffentlichen, politischen und wissenschaftlichen Wahrnehmung feststellen. Stand der Kindergarten in den 1960er Jahren in Westdeutschland noch in einem ständigen „legitimationsbedürftigen Widerspruch zur bürgerlichen Familiennorm“ (Reyer 2004, 521), der als Notbehelf zur Versorgung und Aufbewahrung der Kinder von Witwen und berufstätigen Müttern diente, so wurde in den 1970er Jahren im Gegensatz dazu seine unersetzliche Bedeutung für die Entwicklung von Kindern hervorgehoben. In den Ausführungen des Deutschen Bildungsrates (1970) wird die Kindergartenpädagogik explizit von einer „Aufbewahrungspädagogik“ abgegrenzt und der Auftrag des Kindergartens als „eine bewusst gestaltete, Kinder vorsichtig lenkende, anregende und befriedigende Lebensumwelt für Lernerfahrungen“ (Deutscher Bildungsrat 1970, 45) beschrieben. Der Bildungsauftrag des Kindergartens hat nach den Ausführungen des Deutschen Bildungsrates das Ziel, die Lern- und Entwicklungsfähigkeit von Kindern zu erhöhen, ihre umweltbedingten Lerndefizite auszugleichen und die Lern- und Erziehungsprozesse von Beginn an mit Blick auf Kontinuität für das ganze Bildungssystem anzulegen (vgl. ebd., 110 ff.). In den Ausführungen des Bildungsrates zum Kindergarten werden die Begriffe „Lernen“ und „Erziehung“ erläutert; der Begriff „Bildung“ hingegen, wird in der Regel nur im Zusammenhang mit der Zuordnung zum Bildungssystem erwähnt. Diese Schwerpunktsetzung hinsichtlich der Begriffswahl lässt sich in der Mehrzahl der elementarpädagogischen Veröffentlichungen dieser Dekade feststellen. In den damaligen funktionsorientierten Ansätzen (vgl. Correll 1968; 1970a, b; Schüttler-Janikulla 1968; Baumgartner 1975; Entrich & Marquardt 1975) und auch in den wissenschaftsorientierten Ansätzen (vgl. Baumann, Diener & Retter 1977; Arbeitskreis Vorschulerziehung 1973; 1975) wird Bildung im Vorschulbereich im Allgemeinen mit „Lernen“ gleichgesetzt. Übergeordnete Bildungsziele, wie Autonomie und Selbstständigkeit, werden selten genannt, stattdessen werden operationalisierte Lernziele in Form von Kompetenzen formuliert.²

Der situationsorientierte Ansatz der Arbeitsgruppe Vorschulerziehung des Deutschen Jugendinstituts (1974) wurde in bewusster Abgrenzung (vgl. Zimmer 1973, 32) zu den funktions- und wissenschaftsorientierten Ansätzen entwickelt. Auch in diesem Ansatz ist der Begriff des „Lernens“ vorrangig. Bildung wird hier als „soziales Lernen“ definiert, mit dem Ziel, soziale Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung von Lebenssituatio-

² Ein Beispiel für die Formulierung von Kompetenzen ist die „Kompetenz im Erkennen von Ordnungen“ für die Frühmathematik (Entrich & Marquardt 1975, 24).

nen zu fördern (vgl. Arbeitsgruppe Vorschulerziehung 1976, 121). Mit der Durchsetzung des situationsorientierten Ansatzes in der westdeutschen Elementarpädagogik (vgl. Grossmann 1987, 124; Hebenstreit 1980, 124) wird der Bildungsauftrag des Kindergartens dementsprechend definiert und das soziale Lernen in den Mittelpunkt gestellt. Dabei wird der Lernbegriff dezidiert vom schulischen Lernbegriff abgegrenzt (vgl. Hebenstreit 1980, 124). Nach Sichtung der Veröffentlichungen in der Dekade der 1980er Jahre lässt sich zusammenfassend feststellen, dass die Bestimmung des Bildungs- und Erziehungsauftrags für den Kindergarten kein vordringliches Thema darstellte.

Ein Grund dafür, dass die Elementarpädagogik und insbesondere der Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen ab den 1990er Jahren wieder verstärkt ins öffentliche Interesse gerückt sind, sind die Forschungen der Neurowissenschaften. Diese heben hervor, dass das frühe Lernen auf ganz besondere Weise die Netzwerke des Gehirns präge. Demnach besteht ein ganz entscheidender Unterschied zwischen einem erwachsenen und einem kindlichen Gehirn, vor allem darin, dass „kognitive, vor allem aber auch emotionale Erfahrungen im kindlichen Gehirn viel massivere, aber auch dauerhaftere Spuren hinterlassen als im erwachsenen Gehirn, wo nur noch vergleichsweise subtile Veränderungen beim Lernen stattfinden“ (Braun & Meier 2004, 508).³ Die Veröffentlichung der PISA-Studie (Deutsches PISA-Konsortium 2001) trug ebenfalls dazu bei, dass der Bildungsauftrag des Kindergartens wieder vermehrt in den Mittelpunkt gerückt ist (vgl. Rauschenbach 2004, 111). Obwohl diese internationale Vergleichsstudie sich an keiner Stelle ihrer Veröffentlichung auf die Elementarpädagogik bezieht, gerieten unter anderem der Kindergarten und sein Bildungsauftrag in den Mittelpunkt der öffentlichen Diskussion.

Die Annahme des besonderen Bildungspotentials von Kindern im Vorschulalter und das durch die PISA-Studie ausgelöste öffentliche Interesse unterstützen die bildungspolitischen Bestrebungen, die den Bildungsauftrag des Kindergartens verstärkt in den Vordergrund rücken und neben dem sozialen Lernen auch das kognitive Lernen wieder betonen möchten. Dies zeigte sich 1998 in dem 10. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 1998), der bereits ein verändertes Selbstverständnis und eine veränderte Bewertung von Lernen und Leistung in Kindertageseinrichtungen forderte (vgl. ebd., 190). Dieser Ansatz wurde im 11. Kinder- und Jugendbericht fortgeführt (BMFSFJ 2002), indem die Bedeutung von Bildung und Bildungserfolg für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen hervorgehoben wurde. Dabei sollen vorschulische Einrichtungen „nicht primär als Spielraum, sondern auch als kognitive[r] Anregungsraum“ gestaltet werden, „als Raum für Denkübungen, Experimente [und] gezielt angeleitete Bildungserfahrungen“ (BMFSFJ 2002, 160). Die Empfehlungen des 11. Kinder- und Jugendberichts wurden durch die Empfehlungen des Arbeitsstabs Form Bildung (2001) vorbereitet, der als erste Empfehlung die „Frühe Förderung“ (ebd., 5) betont, in der „Weichen für Bildungschancen und damit für Lebenschancen“ (ebd.) gestellt werden. Im Rahmen dieser Empfehlungen wird für ein Deutschland ein Defizit bzgl. der Förderung von Bildung in Kindertageseinrichtungen festgestellt und eine detailliertere Definition des Bildungsauftrags für den Kindergarten gefordert (vgl. ebd., 6).

³ Die Betonung des sensiblen Zeitfensters des frühen kindlichen Lernens erinnert an die 1970er Jahre, in denen eine ähnliche Euphorie bzgl. des Bildungspotentials von Kindern im Vorschulalter bestand.

Als Reaktion auf diese Entwicklungen und Forderungen begannen Anfang des neuen Jahrtausends verschiedene Bundesländer Erziehungs- und Bildungspläne für den Kindergarten zu entwickeln, mit dem Ziel, den Bildungs- und Erziehungsauftrag stärker zu strukturieren und zu definieren. Der Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14. Mai 2004 (Jugendministerkonferenz 2004), in dem ein gemeinsamer Rahmen über Bildungsziele für den Elementarbereich festgelegt wurde, setzte schließlich ein gesamtdeutsches Signal: Die Länder wurden aufgefordert, weitere Rahmenpläne für den Kindergarten zu entwickeln, um den Bildungsauftrag zu konkretisieren.

2.2 Bildung als Konstruktion des Subjekts

Sichtet man die Veröffentlichungen ab den 1990er Jahren zur Bildung im Kindergarten oder in Kindertagesstätten, so wird Bildung übergreifend als Konstruktionsleistung des Subjekts beschrieben. Innerhalb dieses Rahmens finden sich jedoch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen hinsichtlich der Bildungsziele und der Bedeutung der Umwelt für die Bildung.⁴

2.2.1 Bildung als subjektive und individuelle Sinnggebung von Welt

In den 1990er Jahren, als in den fachwissenschaftlichen Veröffentlichungen „Bildung“ noch so gut wie keine Rolle spielte, war die Monographie „Bildungsprozesse im Kindesalter“ von Gerd Schäfer (1995) bis zu diesem Zeitpunkt nahezu die einzige Veröffentlichung, die sich mit Bildungsprozessen von Kindern vor dem Schuleintritt auseinandersetzt hat. Schäfer vertritt darin einen phänomenologischen Ansatz mit psychoanalytischen Anleihen, der das in der Elementarpädagogik bis dahin unbeachtete Feld der Bildung zum Ausgangspunkt seiner Überlegungen macht. Dabei kritisiert er die Einseitigkeit des Bildungsbegriffs, des Situationsansatzes als soziale Erziehung (vgl. ebd., 17) und wendet sich auch gegen jede Form, die die Optimierung einzelner Bereiche des menschlichen Daseins zum Ziel hat, ohne hierbei den Gesamtzusammenhang in den Blick zu nehmen (vgl. ebd., 19). Im Zentrum seines Ansatzes steht die Selbstbildung, die sich jedoch nicht selbst erzeugt, sondern von der Umwelt und der Struktur des Gegenstandes abhängig ist (vgl. ebd., 20). Mit Selbstbildung sind alle Bildungsprozesse gemeint, „mit welchen das Kind sich selbst hervorbringt“ (Schäfer 2004a, 1). Für den Prozess der Selbstbildung muss das Zusammenspiel von drei Dimensionen gewährleistet sein, nämlich „einer förderlichen Umwelt, eines inneren Raumes, in dem sich ein subjektiver Wunsch und ein innerer Prozess der Auseinandersetzung entfalten kann, sowie einer ‚Sprache‘ (auch im übertragenen Sinn), in der sich Subjektives und Objektives (innere und äußere Welt) artikulieren und mitteilbar machen kann“ (Schäfer 1995, 31).

⁴ Im Gegensatz zur Skizzierung des grundschulpädagogischen Bildungsdiskurses, der auf der Analyse der Einführungswerke basiert (vgl. Kap. 3), konnte dieses Vorgehen für die Elementarpädagogik nicht angewendet werden. Es konnte hier kein einheitlicher Analysekorpus festgelegt werden, da erst in den letzten Jahren fachwissenschaftliche Einführungswerke in die Elementarpädagogik (vgl. Fried, Dippelhofer-Stiem, Honig & Liegle 2003; Wehrmann 2004; Liegle 2006, 2008; Fried & Roux 2006; Thole, Roßbach, Fölling-Albers & Toppel 2008) entstanden sind. Die Beiträge darin zur Bildung werden jedoch in der Regel wieder von einzelnen Autoren geschrieben, die einem der drei hier dargestellten Ansätze zugeordnet werden können.

Schäfer betont in seinem Ansatz, dass es im Rahmen von Bildung nicht nur darum gehen kann, den objektiven Sinn der Bildungsgegenstände zu erfassen. Da den Sinn „sich nur jeder Einzelne selbst erschließen kann“ (Schäfer 2004a, 2), gilt es vielmehr auch, die subjektiven, individuellen Erfahrungsweisen und den individuell bedeutsamen Sinn zu erfahren. Ziel des Bildungsprozesses ist es folglich, diese beiden Zugangsweisen über die ästhetische Zugangsweise und über eine strukturierte Umwelt miteinander zu integrieren. Im Rahmen von Bildungsprozessen kann dabei nicht mit direkten pädagogischen Beeinflussungsmöglichkeiten gerechnet werden (vgl. Schäfer 1995, 108), sondern die Erzieherin kann im Rahmen der Umweltgestaltung Bildungsangebote strukturieren (vgl. Schäfer 2004a, 2), die jedoch „nur“ ein Angebot sein können, da es letztlich der sich bildende Mensch selbst bestimmt, was er aufnimmt und welches Wissen er daraus konstruiert. Wie Wissen erworben wird, begründet Schäfer ausführlich mit Hilfe der Ergebnisse der Kognitionsforschung und der Neurobiologie (vgl. Schäfer 1995, 99 ff.). Wissenserwerb wird dabei als Umstrukturierung und Neustrukturierung von bereits vorhandenem Wissen verstanden: „Kinder erwerben kein Wissen und Können, sondern verändern, differenzieren und präzisieren durch neue Erfahrungen etwas, was sie bereits können und wissen“ (Schäfer 2004b).⁵ Die tiefenpsychologische Begründung (vgl. Schäfer 1995, 113 ff.) für seinen Ansatz findet in späteren Veröffentlichungen (vgl. Schäfer 2006, 2008) keine explizite Betonung, vielmehr kommt sie durch die Hervorhebung der Bedeutsamkeit des Spiels, der Phantasie sowie in der Betonung der Verbindung von innerer und äußerer Welt und der Bedeutung der Symbolisierung zum Ausdruck. Wie bereits erwähnt, ist die von Schäfer bevorzugte Zugangsweise für Bildungsprozesse die ästhetische Zugangsweise, die vor allen anderen Zugangsweisen dafür geeignet ist, einerseits die Selbstdeutungen zuzulassen und gleichzeitig die Integration zwischen subjektiven und objektiven Deutungsmustern zu leisten. Unter ästhetischer Wahrnehmung versteht Schäfer (1995) „das Bemühen, die Vielschichtigkeit des Wahrnehmungsprozesses in einem Gesamtbild zu integrieren und zu interpretieren“ (ebd., 241). In Schäfers Ästhetik-Begriff, nämlich Bildung als der Versuch, im Rahmen eines Selbstbildungsprozesses subjektive und individuelle Sinngestaltungen für die Welt über vielfältige und sinnenreiche Zugänge zu entwickeln, wiederholt sich letztlich noch einmal sein Bildungsverständnis. Diese individuellen Konstruktionen bauen dabei einerseits auf den individuellen Vorerfahrungen auf und andererseits auf dem durch die Umwelt vermittelten kulturellen Zugang und deren Deutungen. Ziel des Bildungsprozesses ist es, eine Integration dieser verschiedenen Zugangsweisen und Sinndeutungen zu erreichen und somit möglichst die Komplexität der Welt erfassen zu können. Frühkindliche Bildungsprozesse vollziehen sich dabei vor allem im Rahmen des Spiels (vgl. Schäfer 1996, 127) und im Rahmen von eigentätigen kreativen Gestaltungsmöglichkeiten (vgl. ebd., 134). Als beispielhafte pädagogische Konzeption führt er die Reggio-Pädagogik an, die seines Erach-

⁵ Die Nähe zum Konstruktivismus und zur Systemtheorie wird auch in der folgenden Aussage deutlich: „Der Zusammenhang vergangener Erfahrungen begründet, was an neuen Erfahrungen möglich wird. Neue Wahrnehmungen werden zu einem Eingriff in das Netz der bestehenden. Die bisherige Organisation der Erfahrung entscheidet wesentlich darüber, welchen Stellenwert das Neue bekommt. Entwicklung zeigt sich als Selbstorganisation augenblicklicher Einflüsse und Veränderungen vor dem Hintergrund des bisherigen Erfahrungsgeflechts“ (Schäfer 1995, 245).

tens auf gelungenste Weise Bildungsprozesse initiiert (vgl. Schäfer 2006, 40). Dieser Ansatz wird von Schäfer in späteren Veröffentlichungen unter dem Stichwort „Bildung – ein biografischer Prozess – die Verbindung von Selbstkonstruktion und sozialer Konstruktion“ publiziert (Schäfer 2006, 41; vgl. auch Schäfer 2004; 2007).

2.2.2 Bildung des Selbst durch selbsttätige Aneignung von Welt

Ein Ansatz, der dem Konstruktivismus nahe steht, ist das 1997 vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend in Auftrag gegebene Projekt „Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“ (Laewen & Andres 2002a, b).⁶ Ziel des Projektes sollte sein, eine Konkretisierung des Bildungsauftrages von Kindertageseinrichtungen zu formulieren und eine wissenschaftliche Basis dafür zu erarbeiten (vgl. Laewen & Andres 2002, 8) und auf dieser Grundlage ein Fortbildungskonzept für Erzieher und Erzieherinnen zu erarbeiten (vgl. Andres 2002, 434). Die Infans-Forschungsgruppe dokumentierte während des Forschungszeitraums mit Kameras, Frage- und Beobachtungsbögen alltägliche Spielszenen in zwölf Kindertagesstätten, um herauszufinden, „wie Kinder die Welt entdecken“ (Romberg 2002, 23). Es wurde versucht, Hinweise „für die praktische Auffindbarkeit und Bedeutung von theoretischen Kategorien (z.B. zum ‚konstruierenden Kind‘, zur ‚Ko-Konstruktion‘) zu gewinnen“ (Andres 2002, 437). Darüber hinaus wurden, um Themen der Kinder aufzuspüren, auch die in den Gruppen tätigen Erzieher und Erzieherinnen gebeten, eigene Beobachtungen zu protokollieren. Außerdem wurden Materialien (u. a. technische Grafiken, Kunstdrucke, Kassetten mit klassischer Musik) in die Gruppen gegeben, verbunden mit der Bitte an die Erziehungspersonen, die Reaktionen der Kinder im Umgang und in der Konfrontation damit zu beobachten (vgl. ebd.).

Die Forscher und Forscherinnen der Infans-Projektgruppe verfolgen einen konstruktivistischen Ansatz, wenn sie den Begriff von Bildung und das Verhältnis von Bildung und Erziehung bestimmen. Bildung wird hier inhaltlich bestimmt als „Aneignung von Welt“ (Laewen 2002, 50). Bildung ist diesem Ansatz nach außerdem immer Selbstbildung im doppelten Sinne, nämlich „Bildung durch Selbst-Tätigkeit und Bildung des Selbst als Kern der Persönlichkeit“ (ebd., 61). Bildung ist also in erster Linie eine Aktivität des Kindes und kann nur durch Selbsttätigkeit des Subjekts erworben werden. Der Erwachsene hat darauf zunächst keinen Zugriff. Als primäres Bildungsziel wird die Bildung des Selbst genannt, d.h., im Vordergrund dieser Bildung stehen nicht externe Bildungsanforderungen, sondern als Bildungsziel ist alles das legitimiert, das der Bildung des Selbst dient bzw. was das Subjekt selbst definiert. Bildung als subjektive „Weltaneignung“ (ebd., 64) meint hier immer „subjektive Neukonstruktion von Welt“ (ebd.); das Kind kann sich die Welt nicht einfach in einem 1 : 1-Verhältnis aneignen, sondern ist dazu gezwungen, eine eigene Konstruktion des Wahrgenommenen zu leisten (vgl. Völkel 2002, 103 ff.). Kinder nehmen die Welt also nicht in sich auf, sondern sie „konstruieren aufgrund ihrer Erfahrungen mit der Welt eine eigene innere Welt in ihren Köpfen und Körpern“ (Laewen 2002, 53). Erziehung wird in diesem Ansatz als die Aktivität des Erwachsenen definiert (im Gegensatz zur Bildung als Aktivität des Kindes) (vgl. Laewen 2002, 48) und versteht sich als „Ermöglichung, Unterstützung und Herausforderung von konstruierender Aneignung“ (ebd., 73). Ohne diese erzieherische Tätigkeit ist nach die-

⁶ Laufzeit des Projekts von 1997 bis 2000.

sem Ansatz Bildung nicht möglich: „Die Welt- und Selbst-Konstruktionen der Kinder *bedürfen* der Herausforderung durch dem Kind verbundene Erwachsene, die Bildungsbewegung der Kinder muss beantwortet werden, wenn sie nicht erlöschen will“ (ebd., 73). Über die Erziehung ist es den Erwachsenen also möglich, auf die Bildungsprozesse von Kindern einzuwirken: erstens über „die Gestaltung der Umwelt des Kindes“ (Architektur des Gebäudes, Anlage des Außengeländes, Gestaltung der Innenräume, Gestaltung von Zeitstrukturen und Situationen) und zweitens über die „Gestaltung der Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kind“ (ebd.). Mit der Gestaltung von Interaktionen ist gemeint, dass die Erwachsenen Themen in die Interaktionen einbringen dürfen und sollen. Diese Initiierung von Bildungsprozessen durch das Einbringen von Themen von den Erwachsenen, wird von der Forschergruppe als „Zumutung von Themen“ bezeichnet (ebd., 73). Damit diese „Zumutung“ nicht zur Überforderung wird, sollen die Erziehungspersonen die von Kindern eingebrachten Themen aufgreifen und darauf „antworten“. Die bevorzugte Interaktionsform, die empfohlen wird, ist der „Dialog“ als ein Gespräch, das die Beteiligten weiterbringt und weiterführt (und nicht in einem Frage-Antwort-Spiel erstickt). Auffallend an diesem Ansatz ist der Aspekt, dass Bildung dadurch unterstützt wird, indem den Kindern Themen durch externe Anregung zugemutet werden. Kinder sollen durchaus mit für sie neuen und auch mit „komplexen Ordnungsstrukturen“ (Laewen 2002, 94) ausgestatteten Themen konfrontiert werden. Es entsteht dann auch kein Widerspruch zu der These der selbsttätigen Konstruktionsleistung der Kinder, wenn die Antwort der Kinder bei der weiteren Bearbeitung des Themas Berücksichtigung findet (vgl. ebd., 88). Die Forderung, die Themen der Kinder wahrzunehmen und zu beantworten, ist bereits aus dem Situationsansatz bekannt und greift darauf zurück.⁷

Auffallend am Ansatz der Infans-Forschungsgruppe ist also die Betonung des sich konstruierenden Subjekts. Das Subjekt allein konstruiert, abhängig von seinem Vorwissen seine kognitive Struktur. „Wirkliche Konstruktionen und Entwicklungsarbeiten finden nur dann statt, wenn die Kinder die neuen Themen mit dem verknüpfen, was sie schon wissen und können, mit den Sinnkonstruktionen, die sie bereits errichtet haben, und den Handlungskonzepten, die sie schon entworfen und erprobt haben und mit denen sie die „alte“ Struktur modifizieren“ (Laewen & Andres 2002b, 58). Die Umwelt erhält eine Bedeutung im Rahmen der Ko-Konstruktion und in der Anregung von Bildungsprozessen. Jedoch spielt innerhalb dieses konstruktivistischen Ansatzes eine pädagogische Beziehung zwischen Erzieherin und Kind keine nennenswerte Rolle. Durch den Ansatz der „Zumutung von Themen“ wird es ermöglicht, den Themenhorizont des Subjekts zu erweitern und bleibt somit nicht auf die unmittelbare Lebensumwelt des Kindes beschränkt. Das einzige Legitimationskriterium für von außen eingebrachte Themen ist eine gewisse kulturelle und gesellschaftliche Bedeutsamkeit und die Verpflichtung der kindgemäßen Aufarbeitung. Dies stellt einerseits eine gewisse Stärke in seiner Offenheit gegenüber Inhalten dar und ist damit anpassungsfähig. Gleichzeitig bedeutet es auch eine gewisse Beliebigkeit in Bezug auf die Frage der Auswahl von Bildungsinhalten.

⁷ Die Autoren verweisen auch auf den Situationsansatz und seine dazu entwickelten Instrumente für eine Situationsanalyse (vgl. Laewen 2002, 100).

2.2.3 Bildung als soziale Konstruktion

Während in den 1990er Jahren noch vor allem von Erziehungsqualität gesprochen wurde (vgl. Tietze u. a. 1997; Tietze u. a. 1998; Fthenakis 1998; Tietze & Viernickel 2002; Tietze 2005; Preissing 2003),⁸ wendet sich der Fokus des Interesses ab 2000 der „Bildungsqualität im Kindergarten“ zu. Vor allem eine Forschungsgruppe des staatlichen Instituts für Frühpädagogik (IFP) arbeitete viel mit diesem Begriff, wie sich in dem Forschungsprojekt „Konzeptionelle Neubestimmung von Bildungsqualität in Tageseinrichtungen für Kinder mit Blick auf den Übergang in die Grundschule“ dokumentiert (vgl. Fthenakis u. a. 2005; Fthenakis u. a. 2003). Dieses Projekt beinhaltete keine empirische Studie, sondern hatte zum Ziel, auf konzeptioneller Ebene Bildungsqualität im Kindergarten neu zu definieren, insbesondere mit Blick auf den Übergang in die Grundschule. Der Bildungsbegriff dieser Studie grenzt sich bewusst ab vom Bildungsbegriff von Schäfer (1995) sowie Laewen und Andres (2002), der als zu „individuumszentriert“ (Fthenakis 2004, 36) kritisiert wird, was eine Dualität zwischen Erziehung und Bildung zur Folge haben würde. Bildung im Kindergarten dürfe demnach nicht nur auf einen intraindividuellen Prozess reduziert werden, sondern müsse vielmehr als sozialer Prozess begriffen werden, in dem vor allem der Prozess der Ko-Konstruktion für die Herstellung von Sinnkonstruktionen bedeutsam sei (vgl. ebd.). Der Begriff der Ko-Konstruktion meint, dass Bildung nicht ausschließlich als Eigentätigkeit von Kindern verstanden werden darf, sondern sich in Aushandlungsprozessen der Konstruktionen mit den peers und den Erziehungspersonen vollzieht. Damit sollen auch die unterschiedlichen Kontexte berücksichtigt werden, in denen sich das Kind bewegt. Im Rahmen dieser Neukonzeptualisierung von Bildungsqualität werden drei Basiskompetenzen als besonders bedeutsam ausgewählt: Resilienz, Bewältigungskompetenz bei Transitionen und lernmethodische Kompetenz (vgl. Fthenakis u. a. 2005). Mit Resilienz ist eine „psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“ (Wustmann 2005, 192) gemeint. Damit möchte man den defizitorientierten Blick der Elementarpädagogik für einen ressourcenorientierten Ansatz öffnen, indem man sog. „protektive Faktoren“ (ebd., 204) entschlüsselt, die Kinder stärken. Diese Faktoren sind zum einen auf individueller Ebene angesiedelt und meinen z.B. Eigenaktivität und positive Selbsteinschätzung. Zum anderen finden sich diese auf der Beziehungsebene, womit die Förderung eines autoritativen Erziehungsstils, einer konstruktiven Kommunikation und effektiver Erziehungstechniken gemeint ist (vgl. ebd.). Die zweite identifizierte Basiskompetenz, die „lernmethodische Kompetenz“⁹, stellt einen „metakognitiven Ansatz“ (Gisbert 2004a, 157) dar, der im Rahmen von Lern- und Bildungsprozessen, neben den Inhaltsaspekten auch den Strukturaspekt und den Lernprozess selbst mit den Kindern thematisieren möchte. Der Transitionsansatz möchte, als

⁸ Dies zeigt sich in den Veröffentlichungen Ende 1990 und Anfang 2000 (vgl. Tietze u. a. 1998; Fthenakis 1998; Tietze 2005; Preissing 2003) und zeigt sich aber bspw. auch an der Dokumentation einer Forschungstagung von Fthenakis: Erziehungsqualität im Kindergarten (1998). Es ist anzunehmen, dass diese Tagung vier Jahre später unter dem Stichwort „Bildungsqualität im Kindergarten“ dokumentiert und publiziert worden wäre.

⁹ Mit lernmethodischen Kompetenzen sind solche Kompetenzen gemeint, „die den Erwerb von Wissen fördern, indem beim Lernen soziale und individuelle Formen von Metakognition und Selbststeuerung eingesetzt werden“ (Gisbert 2004b, 1).

dritte Basiskompetenz von Bildungsqualität, die Fähigkeiten von Kindern identifizieren, die Kinder brauchen, um den Übergang vom Kindergarten zur Grundschule erfolgreich zu bewältigen (vgl. Griebel & Niesel 2004).

2.2.4 Vergleich

Vergleicht man diese drei Ansätze, so lassen sich folgende Gemeinsamkeiten und Unterschiede feststellen: Allen drei Ansätzen ist gemeinsam, dass unter Bildung ein Prozess verstanden wird, der auf die Selbsttätigkeit der Kinder angewiesen ist.

Die Bildungsdefinitionen von Laewen (2002) und Schäfer (1995) ähneln sich in der Fokussierung der Bildung auf eine Persönlichkeitsbildung, was sich in folgenden Zitaten zeigt: Laewen (2002) sieht im Zentrum von Bildung die „Bildung des Selbst als Kern der Persönlichkeit“ (ebd., 61) und Schäfer versteht unter Bildung des Selbst alle Bildungsprozesse, „mit welchen das Kind sich selbst hervorbringt“ (2004a, 1). Beide Autoren betonen das Ziel einer „Selbst-Werdung“ durch Bildung. Unterschiede zeigen sich darin, welches Maß an Einflussmöglichkeit der Umwelt auf Bildung zugesprochen wird. Bei Schäfer besteht die Aufgabe des Erwachsenen darin, Bildungssituationen zu strukturieren, um Selbsttätigkeit der Kinder und damit Bildung zu ermöglichen (vgl. Schäfer 2006, 42). Bei Laewen (2002) wird im Vergleich zu Schäfer die Bedeutung der konkreten Interaktion zwischen Erwachsenem und Kind für die Bildungsprozesse der Kinder ausführlicher dargestellt und betont. Die Welt- und Selbst-Konstruktionen der Kinder *brauchen* die Herausforderung durch den Erwachsenen. Ohne diesen würden die Bildungsprozesse des Kindes „erlöschen“ (ebd., 74). Der Ansatz von Laewen (2002) unterscheidet sich von Schäfer (1995) auch darin, dass bei Laewen explizit auf die Bedeutung der „Zumutung“ von Themen (Laewen 2002, 73) hingewiesen wird. Das bedeutet, dass bei Laewen der Erwachsene die Möglichkeit hat, Bildungsprozesse zu initiieren, indem er selbst Themen in die Interaktion mit dem Kind einbringt („zumutet“) oder indem er die von den Kindern initiierten Themen aufgreift und diese durch seine Interaktion weiterführt und „beantwortet“ (Laewen 2002, 73).

Hinsichtlich der Bedeutung der Umwelt für den Bildungsprozess unterscheidet sich der Ansatz von Fthenakis (2004) am deutlichsten von den beiden anderen Ansätzen. In diesem Ansatz wird Bildung in erster Linie als „sozialer Prozess“ (ebd., 36) definiert. Bildung kann sich in erster Linie nur in konkreten Interaktionen mit anderen Personen realisieren. Die soziale Umwelt wird in diesem Ansatz zur *Bedingung* von Bildung, während sie in den anderen Ansätzen als *Möglichkeit* oder als *Unterstützung* formuliert wird. Der Ansatz von Fthenakis (2004) unterscheidet sich von den beiden anderen Ansätzen zudem auch durch die Benennung von Basiskompetenzen. Während die Ansätze von Laewen und Schäfer das Ziel von Bildung an die Bedeutung für das Selbst und an die Hervorbringung einer Persönlichkeit anbinden, werden bei Fthenakis konkrete Basiskompetenzen (Resilienz, Transitionskompetenz, lernmethodische Kompetenz) formuliert, die mit Bildung erreicht werden sollen.

2.3 Bildung in bildungsadministrativen Empfehlungen

Nicht nur auf fachwissenschaftlicher Ebene wurde der Bildungsbegriff in den Fokus gerückt und geklärt, sondern auch auf administrativer Ebene wurde der Bildungsbegriff definiert.

2.3.1 Allgemeine Regelungen

Die rechtliche Grundlage für den Bildungsauftrag des Kindergartens ist im SGB VIII – Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) § 22 verankert. Hier wird der Auftrag des Kindergartens (und allgemein von Kindertageseinrichtungen) als eine Synthese von Erziehung, Bildung und Betreuung verstanden: „Der Förderungsauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes. Er schließt die Vermittlung orientierender Werte und Regeln ein [...]“ (§ 22 Abs. 3 KJHG). Dieser hier formulierte ganzheitliche Bildungsauftrag präzisiert noch keine spezifischeren Erziehungs- und Bildungsziele, abgesehen von Abs. 2, in dem die Tageseinrichtungen dazu angehalten werden „die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (§ 22 Abs. 2 KJHG) zu fördern. Die Ausführungsbestimmungen der einzelnen Bundesländer beruhen auf dieser gesetzlichen Grundlage (vgl. bspw. BayKiBig (Bayerisches Kinderbildungs- und Betreuungsgesetz) i. d. F. vom 8.7.2004 oder das KiTaG (Gesetz über die Betreuung und Förderung von Kindern in Kindergärten, anderen Tageseinrichtungen und der Kindertagespflege Baden-Württemberg) i. d. F. vom 2.2.2006).

Eine weitere bedeutsame administrative Grundlage für die Bestimmung des Bildungsauftrags des Kindergartens stellt der Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.5.2004 zum gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen dar (vgl. Jugendministerkonferenz 2004). In diesem Dokument wird zwischen Bildung und Erziehung im Kindergarten kein begrifflicher Unterschied gemacht, und der Auftrag des Kindergartens wird als Vermittlungsauftrag von Kompetenzen formuliert: „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“ (ebd., 3). Über den formulierten Kompetenzbegriff wird nun versucht, Bildung zu operationalisieren. Über den Kompetenzbegriff wird damit auch die Vermittlung von Bildungszielen möglich.

Es werden dazu konkrete Bildungsbereiche formuliert, die länderübergreifend im Kindergarten berücksichtigt werden sollten. Folgende Bildungsbereiche werden dabei genannt:

- Sprache, Schrift, Kommunikation;
- personale und soziale Entwicklung, Werteerziehung/religiöse Bildung;
- Mathematik, Naturwissenschaft, (Informations-)Technik;
- musische Bildung/Umgang mit Medien;
- Körper, Bewegung, Gesundheit;

– Natur und kulturelle Umwelten (vgl. Jugendministerkonferenz 2004, 4). Bildung wird damit anhand von Lernbereichen konkretisiert und objektiviert. Die aufgezählten Lernbereiche rücken die Kindertageseinrichtungen in die institutionelle Nähe von Schule, da diese Bildungsbereiche auch bei einer Bestimmung von Schule aufgezählt werden könnten.

2.3.2 Bildungspläne der Bundesländer

Alle Bundesländer sind mittlerweile der Aufforderung, Bildungs- und Erziehungspläne für den Elementarbereich zu formulieren, nachgekommen. Als Bezeichnungen werden die Begriffe „Plan“ (Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen, Thüringen), „Programm“ (Berlin, Sachsen-Anhalt), „Empfehlungen“ (Hamburg, Rheinland-Pfalz), „Grundsätze“ (Brandenburg), „Vereinbarung“ (Nordrhein-Westfalen) und „Leitlinien“ (Schleswig-Holstein) gewählt. Folgende Tabelle (S. 21) gibt eine Übersicht über den Bildungsbegriff und die Lernbereiche der Bildungspläne. Dazu wurden die Bildungspläne dahingehend analysiert, welche Formulierungen zum Bildungsbegriff verwendet wurden und welche Lern-/Bildungs- bzw. Kompetenzbereiche genannt werden.¹⁰

¹⁰ Vgl. © für Baden-Württemberg: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2006; für Bayern: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006; für Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2003; für Brandenburg: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg 2004; für Bremen: Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales Bremen 2004; für Hamburg: Hamburger Behörde für Soziales und Familie 2005; für Hessen: Hessisches Sozialministerium, Hessisches Kultusministerium 2007; für Mecklenburg-Vorpommern: Sozialministerium Mecklenburg-Vorpommern 2005; für Niedersachsen: Niedersächsisches Kultusministerium 2005; für Nordrhein-Westfalen: Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2003; für Rheinland-Pfalz: Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend 2004; für das Saarland: Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft 2000; für Sachsen: Sächsisches Staatsministerium für Soziales 2006; für Sachsen-Anhalt: Ministerium für Gesundheit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt 2004; für Schleswig-Holstein: Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2004; für Thüringen: Thüringer Kultusministerium: Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre 2006.

In den Plänen werden im Allgemeinen die relevanten Bildungsbereiche konkretisiert und inhaltspezifische wie auch inhaltsübergreifende Bildungs- und Erziehungsziele formuliert. Die Ziele werden dabei in aller Regel in Form von Kompetenzen formuliert. Interessant ist, dass die Herausgeber in überwiegender Mehrzahl die Bildungsministerien der einzelnen Länder (10 Bundesländer) sind, obwohl für den Kindergarten durch seine Zuordnung zum Jugendhilfebereich das Sozialministerium zuständig ist. Die doppelte Zuständigkeit spiegelt sich in Baden-Württemberg wider, da hier beide Ministerien als Herausgeber fungieren. Das Erscheinungsdatum der Pläne bezieht sich auf den Zeitraum zwischen 2003 und 2006. Obwohl sich die Pläne sich z.B. in der Aufzählung der Bildungsbereiche mehr oder weniger gleichen, so unterscheiden sie sich in formaler Hinsicht deutlich in ihrem jeweiligen Umfang. Während der sächsische Bildungsplan 10 Seiten umfasst (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales 2006), wird in Bayern auf 489 Seiten der Erziehungs- und Bildungsplan ausformuliert (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2006). Die Bildungsbereiche, die genannt werden, orientieren sich durchgängig am Beschluss der Jugendministerkonferenz 2004. Insbesondere die Bereiche „Körper, Bewegung, Gesundheit“, „Kommunikation, Sprache, Schrift“ und „soziales Leben“ werden in allen 16 Plänen genannt. Aber auch „Mathematik“, „Naturwissenschaft und Technik“, sowie „Musik und bildnerisches Gestalten“ werden in nahezu allen Plänen als Bildungsbereich aufgezählt. Der Bildungsbegriff ist in allen Bildungsplänen als konstruktivistischer Bildungsbegriff zu bezeichnen. Bildung wird in der Mehrzahl der Pläne (14 Pläne; vgl. Tab. 1) als selbsttätige Aneignung von Welt verstanden, wie bspw. in Baden-Württemberg: „Bildung meint die lebenslangen und selbsttätigen Prozesse zur Weltaneignung von Geburt an“ (Baden-Württemberg Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2006, 8). Bildung ist demnach also immer auf das Subjekt verwiesen und ist an die Tätigkeit des Subjekts gebunden. Als Prototyp findet sich folgende Formulierung im Berliner Bildungsplan: „Bildung als die Aneignungstätigkeit, mit der sich der Mensch ein Bild von der Welt macht. [...] Sich ein Bild von der Welt zu machen, beinhaltet:

- sich ein Bild von sich selbst in dieser Welt machen,
- sich ein Bild von anderen in dieser Welt machen,
- das Weltgeschehen erleben und erkunden“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2003, 18). In den meisten Bildungsplänen wird dieser Doppelcharakter von Bildung betont: einerseits über Bildung zur eigenen Identität finden, also das Selbst bilden und andererseits sich mit der Welt auseinandersetzen und sich diese aneignen. Alle Bildungspläne sehen das Kind als aktiven und kompetenten Konstrukteur seiner Bildung und seines Weltverständnisses. Werden fachwissenschaftliche Referenzquellen genannt, so bezieht sich ein Teil der Pläne (z.B. Brandenburg, Niedersachsen) auf das Bildungsverständnis von Laewen & Andres (2002) und ein anderer Teil (z.B. Bayern, Hessen) auf das Bildungsverständnis nach Fthenakis (2004; Fthenakis u. a. 2005). Allen Plänen ist außerdem gemeinsam, dass das Bildungsverständnis nicht allein auf das Subjekt und den Aspekt der Selbstbildung beschränkt wird, sondern der Aspekt der Ko-Konstruktion eine wesentliche Rolle für Bildung im Elementarbereich spielt. Bildung ist demnach immer auch an einen sozialen Prozess gebunden, d.h., im Austausch und sozialer Interaktion mit den peers und den Erziehungspersonen vollzieht sich Bildung. Manche Pläne legen vor allem auf den Aspekt der Ko-Konstruktion den Schwerpunkt ihres

Bildungsverständnisses, wie Bayern und Hessen. In den Plänen dieser beiden Bundesländer wird der Bedeutung der selbsttätigen Aneignung von Welt weniger Aufmerksamkeit geschenkt.

Bezüglich der Bildungsbereiche fällt auf, dass alle Bildungspläne betonen, dass inhaltspezifisches und fächerbezogenes Wissen erworben werden soll. Kognitive Inhaltsbereiche haben im Vergleich zu früher an Bedeutung gewonnen und stehen gleichberechtigt auch im Elementarbereich neben den sozialen Bildungszielen. In den Bildungsplänen steckt eine große immanente Ambivalenz: Einerseits wird Bildung als individueller, selbsttätiger, aktiver Konstruktionsprozess verstanden, andererseits wird genau durch die (mehr oder weniger) differenzierte Beschreibung von Inhaltsbereichen und Kompetenzen der Vermittlungsaspekt indirekt in den Vordergrund gestellt.

2.4 Zusammenfassung

Der aktuelle elementarpädagogische Bildungsbegriff beschreibt Bildung in der Regel immer als Konstruktion des Subjekts. In den verschiedenen Ansätzen zeigen sich Unterschiede hinsichtlich der Bedeutung der Umwelt für den Bildungsprozess. Während ein Ansatz stärker die sozialen Ko-Konstruktionsprozesse betont, legen andere Ansätze vor allem auf den Selbst-Bildungsaspekt Wert. Diese Bildungsbegriffe finden sich auch in den bildungspolitischen Empfehlungen wieder. Hier werden jedoch, neben dem Vermittlungsaspekt, vor allem auch konkrete Lernbereiche betont, die relativ viel Ähnlichkeit mit der Bezeichnung von Schulfächern haben.

3 Bildung in der Grundschule

„Bildung“ ist neben „Erziehung“ und „Lernen“ einer der Kernbegriffe der Grundschulpädagogik. Obwohl die Bedeutung von Bildung nahezu so vielfältig ist, wie es Autoren und Autorinnen gibt, die dazu veröffentlichen, und der Bildungsbegriff immer wieder in Diskussion stand, abgeschafft zu werden (vgl. Lenzen 1997, 949), erlebte er doch regelmäßig eine Renaissance. Nicht zuletzt deshalb, da er auch für das schulische Lernen als „Kristallisationspunkt“ wirkt, „als zentrale Zielkategorie, von der aus der Stellenwert der einzelnen Lernbereiche bestimmt wird“ (Schorch 1988, 7). Ziel dieses Kapitels ist es, auf der Grundlage der Analyse von grundschulpädagogischen Einführungswerken den grundschulpädagogischen Bildungsdiskurs nachzuzeichnen und die wesentlichen Konsenslinien der Grundschulpädagogik in Bezug auf den Bildungsbegriff herauszuarbeiten. Dies stellt dann den Referenzrahmen für die spätere Rekonstruktion der subjektiven Bildungstheorien von Grundschullehrerinnen dar. Mit den herausgearbeiteten grundschulpädagogischen Bildungsbegriffen sollen später die subjektiven Bildungstheorien der Lehrerinnen verglichen und in Bezug gesetzt werden.

3.1 Theoretischer Rahmen der Analyse

Zur Analyse des Bildungsbegriffs in der Grundschule wurden Handbücher, Lexika und Einführungswerke in die Grundschulpädagogik ab 1970¹¹ gesichtet. In die Analyse ebenfalls miteinbezogen wurden Monographien und Herausgeberbände, insofern sie sich explizit im Titel des Werkes auf Bildung in der Grundschule beziehen. Grundstock für die Analyse waren damit 30 Bücher und Beiträge. Gesichtet wurden folgende Werke: Jeziorsky (1968); Wenzel (1970); Jeziorsky (1972); Götz & Hahnemann (1975); Silberer (1976); Haarmann (1977); Kochan & Neuhaus-Siemon (1979); Bartnitzky & Christiani (1981); Becher (1981); Lichtenstein-Rother & Röbe (1982; 1997); Schorch (1988); Wittenbruch & Sorger (1991); Haarmann (1991); Haarmann (1993; 1997; 2000); Heckt & Sandfuchs 1993; Kohls (1994); Lersch (1995); Wittenbruch (1995); Gesing (1997); Becher, Bennack & Jürgens (1998); Knörzer & Grass (1998); Drews, Schneider & Wallrabenstein (2000); Knauf (2001); Rehle & Thoma (2003); Topsch (2004); Hanke (2006); Hellmich & Kiper (2006); Schorch (2006); Duncker (2007). Von den Einführungswerken konnten 14 nicht berücksichtigt werden, da in ihnen keine Ausführungen zu „Bildung“ oder „Grundlegende Bildung“ zu finden sind. Beiträge, die sich mit dem Bildungsbegriff in Bezug auf ein bestimmtes Fach auseinandersetzen, wurden ebenfalls nicht analysiert.¹² Die Diskussion über den Bildungsbegriff ist bekanntermaßen eine

¹¹ Der Zeitpunkt 1970 als Beginn für die Analyse wurde gewählt, da ab diesem Zeitpunkt die Lehrerbildung an die Universitäten verlegt wurde und damit die wissenschaftliche Formierung der Disziplin begann.

¹² Damit fallen alle Beiträge zu Bildung im Sachunterricht oder Bildung in Bezug auf Sprachförderung weg.

spezifisch deutsche Diskussion, während im angloamerikanischen Sprachgebrauch ausschließlich der Begriff „education“ verwendet wird, wird in Deutschland Erziehung und Bildung unterschieden. Teilweise werden von den deutschen Autoren und Autorinnen die Begriffe Bildung, Erziehung und Lernen jedoch auch identisch verwendet.¹³

3.2 Bildung

Bevor der grundschulspezifische Bildungsbegriff dargestellt wird, sollen hier die wichtigsten Referenztheorien skizziert werden, die nach einer Sichtung der einschlägigen Einführungswerke und Lexika in die Grundschulpädagogik in der Regel als allgemeine Bezugsgrößen für den grundschulpädagogischen Bildungsbegriff angeführt werden. Der grundschulpädagogische Bildungsdiskurs bezieht sich fast immer ausschließlich auf folgende drei Autoren: Wilhelm von Humboldt, W. Klafki und Hartmut von Hentig. Da es Anliegen dieses Kapitels ist, den grundschulpädagogischen Bildungsdiskurs nachzuzeichnen, bleibt die Darstellung ebenfalls auf diese drei Autoren beschränkt.

3.2.1 Bildung als Individualität, Universalität und Totalität

Von einigen Autoren (Wittenbruch 1991; Wittenbruch & Sorger 1991; Bennack 1998; Einsiedler 2001; Rehle & Thoma 2003; Schorch 2006; Duncker 2007) wird der Bildungsbegriff auf Wilhelm von Humboldt (1767-1835) zurückgeführt, der als einer der ersten eine „Theorie der Bildung“ (1793/1903) vorgelegt hat. In seiner Theorie steht die Entfaltung des Individuums durch die Auseinandersetzung mit der Welt im Mittelpunkt, wie sich im folgenden Zitat zeigt:

„Die letzte Aufgabe unsres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unserer Person, sowohl während der Zeit unseres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so grossen Inhalt, als möglich, zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt 1793/1903, 293).

Das Individuum soll also in Auseinandersetzung mit der Welt seine Individualität entwickeln und somit möglichst vollkommen den „Begriff der Menschheit“ in seiner eigenen Person verwirklichen. Dieser Begriff der Menschheit steht in der humanistischen Tradition: das bedeutet, dass das Individuum zur Humanität gelangen soll. Durch eine Opti-

¹³ Dies zeigt sich bspw. in dem Taschenlexikon Grundschule (Kochan/Neuhaus-Siemon 1979): Hier wird im Inhalts- und Stichwortverzeichnis unter dem Stichwort „Bildung“ auf die Stichworte „Erfahrung“, „Erziehung“ und „Erziehungswissenschaft“ verwiesen. Als Erziehung wird jener „Prozeß der *Vergesellschaftung* des einzelnen Menschen, in dem die für die je besondere soziale Umwelt funktionalen Motive, Wertungen, Vorstellungen und Verhaltensmuster durch institutionell abgesicherte Lern- und Identifikationsangebote vermittelt werden“ (ebd., 103). – Die parallele Verwendung von Bildung und Erziehung zeigt sich auch in dem Aufsatz von Tenorth (2006): „Erziehung zur Persönlichkeit“, in dem er unter dieser Überschrift nahezu ausschließlich über „Bildung“ schreibt. Als Differenzkriterium zu Erziehung benennt Tenorth den Aspekt der Zeitlichkeit: „Lebenslang dauert der Prozess, das unterscheidet Bildung von der Erziehung (mit der sie am Anfang identisch ist, von der wir uns aber befreien können, weil wir mündig werden) [...]“ (ebd., 17). – In dem Einführungsbuch von Gesing (1997) wird ausschließlich der „Erziehungsauftrag“ der Grundschule ausformuliert und kein Bildungsauftrag.

mierung der Kräfte soll der Mensch möglichst das, was „Menschheit“ sein kann, vollkommen darstellen (vgl. Henz 1991, 15).

Spranger hat in seinem Werk „Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee“ (1909) die bekannt gewordenen drei Prinzipien der Humboldtschen Bildungsidee herausgearbeitet. Der Bildungsbegriff Humboldts ist durch folgende drei Prinzipien gekennzeichnet:

- *Individualität*: Damit ist die Entfaltung der Einzigartigkeit des Individuums gemeint. Dieses Prinzip ist Ausgangspunkt und Endpunkt des Bildungsprozesses, d.h., der Ausgangspunkt sind die individuellen Anlagen und Kräfte des Menschen, und der Endpunkt soll die allseitig gebildete individuelle Persönlichkeit im neuhumanistischen Sinne sein.
- *Universalität*: Diese Kategorie bildet die Ergänzung zum Prinzip der Individualität. Nur durch Begegnung mit der Welt, also durch Teilhabe an allen Lebens- und Kulturbereichen ist es möglich, die individuelle Existenz zu erweitern.

„Mit allen diesen, wie mit ebensoviel verschiedenen Werkzeugen, muss er die Natur aufzufassen versuchen, nicht sowohl um sie von allen Seiten kennen zu lernen, als vielmehr um durch diese Mannigfaltigkeit der Ansichten die eigene inwohnende Kraft zu stärken, von der sie nur anders und anders gestaltete Wirkungen sind“ (Humboldt 1793/1903, 285).

- *Totalität*: Dieses Prinzip hat die „höchste und proportionierlichste Ausbildung aller Kräfte“ zum Ziel (zit. nach Tenorth 2009, 128). In harmonischer Verhältnismäßigkeit, sollen alle Kräfte des Menschen zur Entfaltung kommen und keine Einseitigkeiten produziert werden.

Im grundschulpädagogischen Bildungsdiskurs haben sich insbesondere diese drei Prinzipien „Individualität – Totalität – Universalität“ erhalten. Besonders diese drei Begriffe werden häufig zitiert, ohne sie näher in ihrer Bedeutung für die Grundschule zu konturieren (vgl. Wittenbruch 1991, 10; Einsiedler 2001, 218; Rehle & Thoma 2003, 171; Schorch 2006, 49). Auch ist die Hervorhebung der Welt, als Gegenstand bildender Auseinandersetzung, ohne zweckmäßige Verengung noch immer von Bedeutung. Der Gedanke, dass Bildung Selbstbildung ist und als ein nie abgeschlossener Prozess zu betrachten ist, gilt heute als allgemeine Grundannahme zu Bildung (vgl. bspw. Einsiedler 2005, 218; Duncker 2007, 20).

3.2.2 Kategoriale Bildung

Der Ansatz der „kategorialen Bildung“ von Klafki (1959, 386) dürfte aktuell als der Definitionsansatz von Bildung gelten, der die größte Zustimmung im grundschulpädagogischen Diskurs erfährt. Klafkis Ausführungen zu Bildung werden im Rahmen von grundschulpädagogischen Einführungswerken und Handbüchern am häufigsten zitiert (vgl. Wittenbruch 1991; Glöckel 1988, 1993a, b; Wittenbruch 1994; Lersch 1995; Drews u. a. 2000; Einsiedler 2001; Knauf 2001; Rehle & Thoma 2003; Topsch 2004; Schorch 2006).

Klafki entfaltet seinen Grundgedanken der kategorialen Bildung bereits in seinen frühen Aufsätzen, indem er – in Auseinandersetzung mit den damaligen Bildungstheorien – die wesentlichen Aspekte von materialen und formalen Bildungstheorien aufgreift und diese in dialektischer Weise verschränkt (Klafki 1973, 43):