



Leseprobe aus Bischoff, Habitus und frühpädagogische Professionalität,
ISBN 978-3-7799-3652-7

© 2017 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?
isbn=978-3-7799-3652-7](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3652-7)

Teil 1

Ausgangspunkt

1 Kindertageseinrichtungen als Bildungseinrichtungen zur Herstellung von ‚Chancengleichheit‘?

Einleitende Überlegungen

Seit der institutionellen Verankerung bildungssoziologischer Forschung als eigener interdisziplinärer Wissenschaftszweig in den 1960er Jahren (vgl. Büchner 2003) wird in regelmäßigen Abständen nachgewiesen, dass der Erfolg im deutschen Bildungssystem, gemessen am Erwerb von Bildungstiteln und darauf basierender sozialer Teilhabe, von der sozialen Herkunft abhängig ist – und dies zudem unverändert zu bleiben scheint. Die Abhängigkeit des Schulerfolgs von der sozialen Herkunft ist seitdem für die verschiedenen Schulformen des deutschen Bildungssystems vielfach in seinen Ausprägungen und Auswirkungen sowie in zahlreichen empirischen Forschungsarbeiten belegt und gilt aktuell als unbestritten (vgl. z. B. Baumert/Maaz/Trautwein 2009; Becker 2011; Klemm 2008; Krüger et al. 2010). Auch neue Zahlen (vgl. z. B. Berkemeyer et al. 2013) legen keine Veränderung nahe: „Trotz Bildungsexpansion und verbesserter Übergangschancen hat sich für niedrigere wie für höhere Sozialschichten weder die *soziale Struktur der Zugangschancen zum Gymnasium* noch die *soziale Struktur der intergenerationalen Vererbung von Bildungsabschlüssen* grundlegend geändert“ (Becker 2011, S. 101, Hervorhebung i. O.). Ebenso belegt PISA 2009 für Deutschland nach wie vor „große Unterschiede beim Gymnasialbesuch zwischen den Sozialschichten“ (Ehmke/Jude 2010, S. 249).

An diese Befunde anschließende Diskussionen um ungleiche Bildungschancen, Chancengleichheit oder auch Chancengerechtigkeit¹ durchdringen mit graduell unterschiedlichen Ziel- und Schwerpunktsetzungen zentrale gesellschaftliche Bereiche wie Politik, Wissenschaft, Ökonomie und Medienöffentlichkeit. Chancengleichheit – so wie sie in den Debatten vornehmlich verstanden wird – bezeichnet kein wissenschaftlich fundiertes Konzept. Vielmehr handelt es sich um ein (bildungs-)politisches Postulat, das im Kontext des Befunds systematisch ungleicher Bildungs- und Teilhabechancen in Deutschland

1 Für den frühpädagogischen Diskurs der Schweiz arbeitet Knoll (2014) heraus, dass die Begriffe Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit weitestgehend synonym und schlagwortartig verwendet werden. „Meist ist damit die Vorstellung verbunden, dass die Startchancen von benachteiligten Kindern beim Eintritt in Kindergarten oder Schule verbessert oder den Startchancen von privilegierten Kindern angeglichen werden sollen“ (ebd., S. 19). Für den deutschen Diskurs lässt sich ein ähnliches Bild konstatieren.

– seiner sprachlichen und inhaltlichen Unschärfe zum Trotz – immer wieder aufgerufen wird (vgl. Böttcher/Hogrebe/Strietholt 2014).

Die Forderung nach Chancengleichheit als Reaktion auf ungleiche Bildungs- und Lebenschancen kann zunächst einmal als in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen geteilte *Kritik* an der Kopplung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg verstanden werden. Die Forderung zielt damit, ganz allgemein gesprochen, auf die Beseitigung derartiger Kopplungen, für die unterschiedliche Strategien möglich erscheinen. In diesem Kontext rückt u. a. auch die frühkindliche Bildung, Betreuung, Erziehung und Förderung von Kindern verstärkt in den Blick.

In den folgenden einleitenden Überlegungen wird die öffentliche Kindertagesbetreuung erstens als ein zentrales gesellschaftliches Feld diskutiert, in dem die eingangs skizzierten Bildungsungleichheiten bearbeitet werden sollen (Kap. 1.1). Aktuelle Entwicklungslinien und Anforderungen an öffentliche frühkindliche Bildung und Förderung werden aufgezeigt und daran anschließend – aus einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Perspektive – offene Fragen markiert. Zweitens wird ein Blick darauf geworfen, wie sich Kindertageseinrichtungen im Lichte historischer und aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen als Bildungseinrichtungen konstituieren (Kap. 1.2). Dabei wird im Anschluss an Honig (2012) davon ausgegangen, dass es sich bei der Binnenwelt der Kindertageseinrichtungen um keine Sonderwelt handelt, sondern um einem sozialen Raum, der neben pädagogischen Vorstellungen und Zielen u. a. auch von gesellschaftlichen Erwartungen bestimmt wird (vgl. ebd., S. 91), mit denen frühpädagogische Fachkräfte umgehen müssen.

Auf der Grundlage dieser kontextualisierenden Überlegungen werden das Erkenntnisinteresse und die Forschungsfragen der vorliegenden qualitativen Studie zum Habitus und dem Denken und Handeln frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen entfaltet (Kap. 1.3). Anschließend erfolgt die wissenschafts- und erkenntnistheoretische Verortung der Studie in enger Anlehnung an Pierre Bourdieus praxeologische Perspektive (Kap. 1.4), die sowohl die Gegenstandskonstruktion und die theoretischen Ausgangsüberlegungen der Untersuchung als auch das empirische Vorgehen maßgeblich leiten.

1.1 Aktuelle Anforderungen an die öffentliche Kindertagesbetreuung

Auf politischer Ebene wird im Zuge sozialinvestiver Politikstrategien als ein Lösungsansatz für das eingangs skizzierte Problem stabiler ungleicher Bildungschancen deutschland- und europaweit eine verstärkte Investition in den Vorschulbereich – im Speziellen in die öffentliche Kindertagesbetreuung – anvisiert (vgl. Betz/Bischoff 2015; Klinkhammer 2014). Ziele sind dabei die

Entkopplung der sozialen Herkunft vom Schulerfolg und damit die Herstellung von mehr Chancengerechtigkeit im deutschen Bildungssystem (s. o.) sowie eine ‚optimalere Ausschöpfung von Humankapital‘ im Zeichen von wirtschaftlichem und demographischem Wandel durch möglichst frühe und bildungsbezogene Förderung (vgl. z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010; BMFSFJ 2006; Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2007). Kindertageseinrichtungen werden in der politischen Diskussion zu *Bildungseinrichtungen* erklärt, in denen der kindliche Kompetenzerwerb im Vordergrund steht. Im Fokus der Mitteilung der Europäischen Kommission zum Thema „Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung: der bestmögliche Start für alle unsere Kinder in die Welt von morgen“ (Europäische Kommission 2011) wird der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung das Potenzial zugesprochen, den Kreislauf der Chancenungerechtigkeit für Kinder aus benachteiligten Umfeldern zu beenden, Migrantenkinder zu fördern und deren zukünftige Beschäftigungsfähigkeit zu sichern. Eine effektive frühe Bildung, Betreuung und Erziehung soll die Integration von Einwanderern in den jeweiligen Ländern unterstützen, indem z. B. Schulabbrüchen vorgebeugt wird. Effektivität und Qualität früher Bildung wird dabei durch die Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte² hergestellt bzw. soll durch diese hergestellt werden (vgl. ebd.). Auch von Seiten des deutschen Familienministeriums heißt es, dass Kinder „bundesweit die gleichen Entwicklungs- und Bildungschancen haben“ müssen.³

Neben einem nie dagewesenen Ausbau des Systems öffentlicher Kindertagesbetreuung im letzten Jahrzehnt (vgl. Bock-Famulla/Lange/Strunz 2015; Rauschenbach 2011) wurden in Deutschland zwischen den Jahren 2003 bis 2007 in allen 16 Bundesländern Bildungs- und Erziehungspläne eingeführt (vgl. Fried 2012) sowie zahlreiche politische und wissenschaftliche Initiativen (z. B. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)⁴) initiiert, die eine optimale Förderung aller Kinder bereits in den Kindertageseinrichtungen gewährleisten sollen. Als AdressatInnen werden verstärkt Kinder (und deren Eltern) mit Migrationshintergrund und aus prekären sozialen Milieus ins Scheinwerferlicht gerückt (vgl. Betz 2010a).

2 Da die vorliegende Studie mit in Kindertageseinrichtungen tätigen pädagogischen Fachkräften durchgeführt wurde, wird für diese Personengruppe die gängige Bezeichnung der frühpädagogischen Fachkräfte gewählt. Die Berufsbezeichnung ErzieherIn würde diejenigen ausschließen, die als DiplompädagogInnen oder auch KinderpflegerInnen in Kindertageseinrichtungen arbeiten.

3 Internetredaktion des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2014): „Neuer Bildungskonsens: Frühkindliche Bildung stark machen“. www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/alle-meldungen/neuer-bildungskonsens--fruehkindliche-bildung-stark-machen/89540 (Abfrage: 25.05.2017).

4 Online im Internet unter: <http://www.weiterbildungsinitiative.de/> (Abfrage: 25.05.2017).

Parallel zu den skizzierten Entwicklungen erfährt frühkindliche *Bildung* auch aus wissenschaftlicher Perspektive eine Bedeutungssteigerung. Gemeinsam ist entsprechenden Sondierungsversuchen im wissenschaftlichen Feld, dass der Förderung von Kindern in unterschiedlichen Kontexten und im Speziellen der bildungsbezogenen Förderung bereits in der frühen Kindheit ein zentraler Stellenwert zukommt⁵. So legen Thole et al. (2008) im Tagungsband „Kindheit und Bildung“ wie auch Stamm und Edelmann (2013) im „Handbuch frühkindliche Bildungsforschung“ den Fokus gemäß dem aktuellen politischen Trend auf den *Bildungsaspekt* in der frühen Kindheit in kindheitspädagogischen⁶ Institutionen und ebenso in der Familie. Auch im „Handbuch Frühe Kindheit“ (Braches-Chyrek et al. 2014) sowie im „Handbuch der Pädagogik der frühen Kindheit“ (Fried/Roux 2013) bilden die Konzepte Lernen und Bildung mit eigenen Kapiteln einen zentralen Schwerpunkt.

Angesichts der dauerhaft stabilen (Bildungs-)Ungleichheitsverhältnisse in einem Großteil der westlichen Gesellschaften seit einigen Jahrzehnten (s. o.) und den aktuell hohen Erwartungen an Kindertageseinrichtungen als Bildungseinrichtungen sowie die dort Tätigen, *durch professionelle pädagogische Arbeit* zu mehr Chancengleichheit beizutragen, stellen sich eine Reihe von Fragen, die bisher nur in Ansätzen (erziehungs-)wissenschaftlich bearbeitet wurden. Dies lässt sich im Hinblick auf mindestens vier unterschiedliche Aspekte verdeutlichen:

Erstens stellt sich makroperspektivisch betrachtet beispielsweise die Frage, welche konkreten Möglichkeiten überhaupt bestehen, durch institutionelle Bildung und Förderung in Kindertageseinrichtungen kompensatorische Wirkungen zu erzielen und so zu einer Verbesserung von Chancengleichheit beizutragen. So steht ein eindeutiger empirischer Nachweis der Effektivität kompensatorischer Bildungsprogramme bis heute aus (siehe ausführlich dazu den Forschungsstand in Kap. 2.1.1). *Zweitens* können empirische Studien zu den sozialen Lebenslagen von Kindern und ihren (schulischen) Kompetenzen keine Auskunft darüber geben, *wie* durch pädagogische Maßnahmen und Programme im frühpädagogischen Feld Bildungsungleichheiten vorgebeugt wird bzw. wie diese abgebaut werden sollen und *wie* durch diese Maßnahmen mehr Chancengerechtigkeit hergestellt werden kann (vgl. Betz 2010b). Dennoch werden auf dieses Ziel ge-

5 Zur Präzisierung der Begriffe Förderung und Bildung s. Kap. 1.2.

6 Die Bezeichnung Kindheitspädagogik wurde in Anlehnung an Betz und Cloos (2014a) gewählt. Der Begriff soll „eine Klammer für das immer vielschichtiger werdende Praxisfeld bilden, das sich an Kinder und ihre Familien von der Geburt bis zum Alter von zehn Jahren bzw. von den Frühen Hilfen und dem Kinderschutz bis zu pädagogischen Interventionen und (Kultur-)Angeboten für Kinder im Grundschulalter und ihre Eltern erstreckt“ (ebd., S. 10).

richtete Interventionen auf der Ebene des pädagogischen Alltags angesiedelt (vgl. Kuhn 2013, S. 113). *Drittens* bleibt neben der fehlenden empirischen Evidenz auch auf konzeptioneller Ebene unklar, wie benachteiligte Kinder von Fördermaßnahmen profitieren sollen, die vielfach für *alle* Kinder konzipiert sind (vgl. Großkopf 2014)⁷. *Viertens* wird die Forderung nach einer höheren Effektivität frühkindlicher Bildung von einem – häufig nicht intendierten – defizitorientierten Blick auf die professionellen Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte (vgl. Betz 2013a; Thole 2008) sowie auf spezifische Kinder und Familien begleitet, die die kompensatorische Förderung⁸ besonders zu benötigen scheinen. Die Fachkräfte sind verstärkt aufgefordert, durch entsprechende Qualifizierungsangebote ihre professionellen Handlungskompetenzen zu verbessern (vgl. Betz 2013b), um den an sie gerichteten Anforderungen adäquat begegnen zu können. Ungeklärt ist, inwiefern solche Defizitkonstruktionen sich in den Selbstverständnissen der Akteure spiegeln oder inwiefern diese Einfluss auf pädagogisches Handeln nehmen (vgl. Betz 2013a, S. 269).

Im Praxisfeld der Kindertageseinrichtung sehen sich demnach – neben den Eltern und Kindern – vor allem die pädagogischen Fachkräfte explizit mit den genannten Ansprüchen und Handlungsaufforderungen konfrontiert. Mitunter stehen sie vor der Aufgabe, Kinder in verschiedenen Bereichen zu fördern, kindliche Kompetenzen zu stärken und damit zu mehr Chancengleichheit beizutragen (vgl. Betz 2013b). Sie sind *die* zentralen Akteure, die die kindliche Bildung in den Einrichtungen durch professionelles pädagogisches Handeln gestalten sollen. Gleichzeitig ist auf Meso- bzw. Mikroebene unklar, was innerhalb der Kindertageseinrichtungen eigentlich Ungleichheitsrelevantes geschieht, was die Fachkräfte tatsächlich tun oder was sie tun *könnten*, um Ungleichheit entgegenzuwirken. Als ein weiteres Forschungsdesiderat im frühpädagogischen Feld hebt Betz (2015a) die *soziale Einbettung* der frühpädagogischen Fachkräfte hervor. So ist es auffällig, „dass Merkmale des sozialen Hintergrunds und damit korrespondierende Merkmale wie Überzeugungen, aber auch das herkunfts- bzw. milieuspezifische (Entscheidungs-)Verhalten“

7 Historisch betrachtet lässt sich mit Großkopf (2014) grundsätzlich die Frage formulieren, wieso die institutionelle Kindertagesbetreuung das leisten (können) sollte, was andere Bildungsinstitutionen trotz jahrzehntelanger Bemühungen nicht erreichen konnten (vgl. ebd., S. 26).

8 So kritisierte bereits Bernstein (1974) die Idee der pädagogischen Kompensatorik, weil diese die Aufmerksamkeit von den institutionellen Mechanismen der Reproduktion sozialer Ungleichheit weg auf unterstellte Defizite der Kinder und Familien richte: „Die Vorstellung kompensatorischer Erziehung dient dazu, unsere Aufmerksamkeit von der internen Organisation und dem pädagogischen Milieu weg, hin auf die Familien und Kinder zu lenken. „Kompensatorische Erziehung“ impliziert, dass der Familie und ebenso dem Kind etwas fehlt. Folglich sind die Kinder unfähig, von den Schulen zu profitieren“ (Bernstein 1974, S. 24).

(Betz 2015a, S. 340) auf Seiten von Eltern, Kindern und Familien untersucht und als relevant erkannt werden, während dem sozialen Hintergrund von Fach- oder auch Lehrkräften wenig Beachtung beigemessen wird (vgl. ebd.). Die herkunftsbedingten Überzeugungen, Orientierungs- und Handlungsmuster der Fachkräfte stellen im Qualitäts- und Professionalisierungsdiskurs eine Leerstelle dar (vgl. Betz 2010b; Betz/de Moll 2015). Im Anschluss an einige wenige Forschungsergebnisse ungleichheitsbezogener Forschung zu frühpädagogischen Fachkräften (vgl. z. B. Beyer 2013; Nelson/Schutz 2007; Rosken 2009; Kap. 2.1) und an Befunde der ungleichheitsbezogenen Bildungsforschung zu Lehrkräften (vgl. überblickend dazu: Betz 2015a; Kap. 2.3) wird in der vorliegenden Arbeit die These vertreten, dass frühpädagogische Fachkräfte ihr Denken, Handeln und Bewerten in habitusspezifischen Spielräumen und Grenzen vollziehen. Die habitusspezifischen Spielräume sind an die soziale Herkunft der Fachkräfte und an – gegebenenfalls sehr unterschiedliche – Positionen im sozialen Raum sowie damit einhergehende Vorstellungen von ‚richtiger‘ Erziehungs- und Bildungspraxis, von professionellem Handeln sowie an entsprechende pädagogische Handlungsprinzipien gekoppelt. Diese These gilt es, empirisch zu verfolgen.

1.2 Kindertageseinrichtungen als Bildungseinrichtungen – Historische und aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen

Bereits in den 1960er Jahren wurden eine Reihe entsprechender Maßnahmen und Konzepte für den frühpädagogischen Sektor ins Leben gerufen, die durch (kompensatorische) Förderung und Bildung in Einrichtungen der öffentlichen Kindertagesbetreuung in diesem Sinn auf mehr Chancengleichheit zielen.

Hinsichtlich der – empirisch überprüfbaren – positiven Wirksamkeit entsprechender Maßnahmen ist Skepsis angebracht (s. Kap. 2.1.1). Fakt ist lediglich der *rhetorische Rekurs* auf die Herstellung von Chancengleichheit durch frühe Bildung (s. Kap. 1.1). Dieser nimmt – z. B. durch die Implementierung der Thematik in einem Großteil der Bildungs- und Erziehungspläne der deutschen Bundesländer, die das Handeln der Professionellen anleiten sollen, oder durch die Finanzierung des Ausbaus und gesetzliche Änderungen (s. u.) – deutlichen Einfluss auf die Entwicklungen in der öffentlichen Kindertagesbetreuung. Wie die Debatte um die Herstellung von Chancengleichheit durch frühe Bildung zeigt, ist die Wirklichkeit institutioneller Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit von heterogenen Erwartungen geprägt, die nicht notwendig pädagogischer Natur sind (vgl. Honig 2012, S. 91). Im Folgenden werden die historischen und aktuellen Entwicklungen nachgezeichnet, die mit den skizzierten Forderungen zusammenhängen. Es soll erstens gezeigt werden, dass die Kindertageseinrichtung als Handlungsfeld, in dem soziale Akteure agieren, nicht losgelöst von gesellschaftlichen, sozial- und bildungsopo-

litischen Entwicklungen verstanden werden kann. Zweitens soll gezeigt werden, dass frühe Bildung und Förderung als Aufgabe von Kindertageseinrichtungen in Deutschland nicht rein pädagogisch begründbar ist, sondern vor allem ein bildungspolitisches Postulat darstellt, denen die Akteure im Feld – z. B. die frühpädagogischen Fachkräfte – begegnen müssen.

Kindertageseinrichtungen bezeichnen in Deutschland Krippen (Einrichtungen für Kinder von null bis drei Jahren), Kindergärten (Einrichtungen für Kinder von drei Jahren bis Schuleintritt) und Horte (Nachmittagsbetreuung für Schulkinder). Die Kindertagesbetreuung umfasst das gesamte System nichtfamiliärer Kinderbetreuung, z. B. auch die Kindertagespflege (vgl. Honig 2012, S. 92). Aufgrund aktueller institutioneller Entwicklungen gibt es allerdings zahlreiche Mischformen bzw. Erweiterungen (z. B. Kinder- und Familienzentren (vgl. Stöbe-Blossey/Mierau/Tietze 2008)).⁹

Die Anfänge der nicht familialen Kindertagesbetreuung in Deutschland reichen bis in die ersten Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts zurück. Hier waren es zunächst die kirchlich getragenen Kleinkinderbewahranstalten, die dem Massenelend der Frühindustrialisierung und den Folgen „des Wandels familialer Lebensformen in der Moderne und ihrer Relationierung von Arbeit und Erziehung“ (Honig 2012, S. 96) begegneten. Ausgangspunkt damaliger programmatischer Überlegungen war meist die als unzulänglich beurteilte Betreuungs- und Erziehungssituation kleiner Kinder (vgl. Franke-Meyer/Reyer 2010, S. 28). Erst mit der Etablierung der Fröbelschen Idee des Kindergartens kam ein aufklärerisch geprägtes, pädagogisches Motiv hinzu (vgl. Aden-Grossmann 2011, S. 24), das auch obligatorisch-vorschulische Aufgaben umfasste (vgl. Franke-Meyer/Reyer 2010, S.30). Die sozialintegrative Funktionsbestimmung der Bewahranstalten und Kleinkinderschulen blieb allerdings auch die vorherrschende Funktionsbestimmung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts (vgl. Reyher 2015, S. 17)¹⁰. Der Fröbelsche Kindergarten löste die Kleinkinderbewahranstalten somit nicht ab, sondern wurde parallel von einigen Kindern des aufgeklärten Adels

9 Diese Entwicklungen betreffen auch die Einrichtungen des Samples der vorliegenden empirischen Untersuchung: Einige der interviewten frühpädagogischen Fachkräfte sind in Einrichtungen tätig, die Krippe, Hort und Kindergarten sowie Angebote für Eltern und Familien unter einem Dach vereinen. Dementsprechend wird im Folgenden von Kindertageseinrichtungen gesprochen.

10 Nach Franke-Meyer und Reyher (2010) können die Gründungsmotive von Kleinkinderbewahranstalten nicht ausschließlich auf Kinderschutzmotive verengt werden. Die Familienunterstützung war zwar das damalige Leitmotiv, allerdings belegen historische Quellen durchaus auch einen Schulbezug: Kinder sollten in ihrer Entwicklung in der Lage sein, dem Schulunterricht zu folgen. Diese Vorbildung sah man im familialen Rahmen nur unzureichend gewährleistet. Dementsprechend sollten die neuen Einrichtungen auch damals bereits die Funktion haben, familiäre Defizite kompensierend auszugleichen (vgl. ebd., S. 29).

und wohlhabender Bürger besucht. Das Verbot fröbelscher Kindergärten von 1800 bis 1860 in Preußen und Bayern trug ebenfalls zum Ausbau der Position konfessioneller Träger bei, die weniger eine allgemeine Menschenbildung als eine konfessionelle Sittlichkeitserziehung vertraten (vgl. Franke-Meyer/Reyer 2010, S. 32f.). In den 1860er Jahren etablierten sich zusätzlich Volkskindergärten, die in weiten Teilen aus ganztägig geöffneten Bewahranstalten bestanden. Der Fröbelsche Kindergarten mit dem Ziel der allseitigen Entfaltung und Selbstbestimmung des Menschen blieb eine Institution für die Kinder des Bürgertums (vgl. Aden-Grossmann 2011, S. 37). Obwohl die Fröbelianer ursprünglich eine Verbindung von Kindergarten und Volksschule anstrebten, entwickelte sich auch konzeptionell – im Zuge der Ablehnung durch Schuladministration und konfessionelle Trägerverbände – eine Position der „Eigenständigkeit des Kindergartens gegenüber der Schule“ (ebd., S. 35) mit eigenem Bildungsauftrag. Diese Position prägte das Verhältnis von Kindergarten und Schule bis in die 1970er Jahre nachhaltig (s. u.).

Im Jahr 1922 wurde der Kindergarten als Teil der Jugendhilfe im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz verankert (vgl. ebd., S. 46). Mit diesem Gesetz wurde die institutionelle Kleinkinderziehung als sozialstaatliche Aufgabe anerkannt, während die öffentliche Hand die Finanzierung trägt und die freien und kirchlichen Träger das pädagogische Angebot gestalten (vgl. Honig 2012, S. 97). Nach Ende des Zweiten Weltkrieges wurde in den westlichen Besatzungszonen an das Kindergarten- und Jugendwohlfahrtssystem der Weimarer Republik als jugendfürsorgerisches Angebot angeknüpft, das bei Bedarf familienergänzende Versorgungs- und Erziehungsaufgaben übernahm (vgl. Aden-Grossmann 2011, S. 86). Wohlfahrtsverbände wurden erneut gegründet und übernahmen die Trägerschaften.¹¹ Ein zentraler pädagogischer Leitgedanke stellte zu dieser Zeit die psychologische Reifetheorie dar, nach der sich die Entwicklung des Kindes nach intern gesteuerten Entwicklungsschritten vollzieht (vgl. ebd., S. 87). In dieser Logik wurden Schulreifetests entwickelt sowie das Konzept des Schulkindergartens zur ‚Nachreifung‘ von Kindern mit Entwicklungsverzögerungen, die die Schulreife trotz des entsprechenden Alters noch nicht erreicht hatten. Nach dem Sputnik-Schock von 1958, der zahlreiche Debatten um die Reform des gesamten Bildungswesens in Deutschland auslöste, und der ersten Bildungsreform in den 1970er Jahren änderte sich die Situation grundlegend. Angeregt durch Ergebnisse der Sozialisationsforschung wurde die Familie als ausreichende Sozialisationsumwelt für Kinder in Frage gestellt (vgl. ebd., S. 158). Zudem wurde die an der Reifetheorie orientierte Kindergartenpraxis vor dem Hintergrund US-amerikanischer Frühförderprogramme hinterfragt.

11 Zur Entwicklung des Kindergartenwesens in der ehemaligen DDR vgl. z. B. Nentwig-Gesemann (1999) und Aden-Grossmann (2011, S. 96-116).

Es richteten sich nicht nur sozial-, sondern auch explizit bildungspolitische Erwartungen an die Kindergartenpädagogik, Kinder durch frühzeitige Förderung auf die Schule vorzubereiten und auf diese Weise soziale Benachteiligungen auszugleichen (vgl. ebd., S. 93f.). Die Folge waren zahlreiche, vom Bund geförderte Modellprojekte, der quantitative Ausbau der nicht familialen Kindertagesbetreuung sowie die Etablierung der frühpädagogischen Bildungsforschung im Zuge des Ausbaus vorschulischer Förderprogramme (vgl. Anders/Roßbach 2013; Schmidt/Roßbach/Sechtig 2010)¹². Es wurden verschiedene Ansätze für Curricula entwickelt, von denen der situationsorientierte Ansatz, entworfen durch eine Arbeitsgruppe des Deutschen Jugendinstituts, den höchsten praktischen Einfluss erlangte. Im Mittelpunkt des Ansatzes steht das Curriculum für soziales Lernen, außerdem wird eine enge Verbindung zwischen Kindergarten und Gemeinwesen befürwortet (vgl. Aden-Grossmann 2011, S. 179f.). Nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII), das 1991 in Kraft trat, ist der Kindergarten für Gesamtdeutschland eine Angelegenheit der Träger und Gemeinden. Der Rechtsanspruch aller Drei- bis Sechsjährigen auf einen Kindergartenplatz wurde 1992 eingeführt (vgl. Honig 2012, S. 94).

Ein weiteres, dem Sputnik-Schock der 1960er Jahre vergleichbar, einschneidendes Ereignis für die nicht familiäre Kindertagesbetreuung und die Frühpädagogik stellte 2001 die Veröffentlichung der von der OECD veranlassten ersten PISA-Studie und ihrer Befunde dar: Im Ländervergleich zeigten 15-jährige deutsche SchülerInnen unterdurchschnittliche Lesekompetenzen und mathematisch-naturwissenschaftliche Kompetenzen. Außerdem erwies sich die soziale Herkunft als nach wie vor einflussreiche Variable für den Schulerfolg im deutschen Bildungssystem (vgl. Aden-Grossmann 2011, S. 214). Unter anderem geriet so der Vorschulbereich hinsichtlich seiner nicht erbrachten Bildungsleistungen für die Schulfähigkeit aller Kinder in den Blick (vgl. Honig 2012; s. auch Kap. 1.1). Seit Mitte der 1990er Jahre entfalten sich zudem intensive Debatten um die Qualität der Kindertageseinrichtungen (vgl. Aden-Grossmann 2011, S. 216; Tietze 1998), die von unterschiedlichsten Akteuren geführt werden (Gewerkschaften, Träger, Politik (national wie international), Wissenschaft u. a.) und in einem *bildungspolitischen* Kontext stehen (vgl. Honig 2004). In diesen Debatten können unterschiedliche Positionen identifiziert werden. Qualität wird beispielsweise als Out-

12 Die gesellschaftspolitischen Entwicklungen können hier nur schlaglichtartig und notwendigerweise verkürzt wiedergegeben werden. Der Fokus liegt vornehmlich auf der Entstehung des aktuell sehr zentralen Bildungsanspruchs im frühpädagogischen Feld, der in vielerlei Hinsicht auf Schulvorbereitung fokussiert ist. Folgt man den Betrachtungen Honigs (2012) sind es neben den bildungspolitischen Anstößen im Kontext des Sputnik-Schocks vornehmlich Entwicklungen auf wohlfahrtstaatlicher Ebene, die den massiven Ausbau des Kindertagesbetreuungssystems bis heute plausibel machen (vgl. auch Mierendorff 2014; Olk/Hübenthal 2011).

comevariable verstanden, die sich u. a. in langfristigem Schulerfolg manifestiert. In der Tradition des Situationsansatzes stehen hingegen eher Bildungs- und Selbstbildungsprozesse von Kindern und deren Dokumentation im Vordergrund, für die die Fachkräfte sensibilisiert werden sollen (vgl. ebd., S. 21).

Mit den Debatten um unterschiedliche Bildungsaufträge in Kindertageseinrichtungen (Reyer 2015) und um deren Qualität gehen die Ausdehnung der Angebotszeiten sowie die Entwicklung neuer Angebotsformen einher, die sich nicht nur an Kinder, sondern auch an deren Familien richten (vgl. Honig 2012, S. 94)¹³. Auch hinsichtlich der Inanspruchnahme von Kindergartenplätzen ist in den letzten Jahrzehnten ein enormer Anstieg zu verzeichnen. Hoffmann (2015) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Boomgeschichte“ im Feld der Frühpädagogik auf verschiedenen Ebenen (vgl. ebd., S. 26), in der es neben Veränderungen auch Fortschreibungen pädagogischer Grundprobleme gibt, wie das bereits skizzierte Verhältnis zwischen Kindergarten und (Grund-) Schule (vgl. ebd., S. 29ff.). Der Begriff der frühkindlichen *Förderung* bezieht sich aktuell auf den Anspruch – und die Forderung – an Einrichtungen und pädagogische Fachkräfte, im Kontext der skizzierten Ansprüche und Entwicklungen etwas Spezifisches mit Kindern und für Kinder zu tun. Gesetzlich ist dieser Anspruch im KJHG § 22 formuliert als „Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege“. Der grundsätzliche Förderungsauftrag umfasst die „Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes“ sowie seine „soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung“¹⁴, wobei von einem genuinen *vorschulischen* Bildungsauftrag im Gesetzestext nicht die Rede ist (vgl. Reyer 2015, S. 112).

Der kurze geschichtliche Abriss zeigt erstens, dass die Funktionen der öffentlichen Kindertagesbetreuung in Deutschland an verschiedene Entwicklungen im politischen und wissenschaftlichen Feld gekoppelt sind (vgl. Franke-Meyer/Reyer 2010; Schweie 2010). Das Verständnis frühkindlicher *Bildung* – als schulunabhängige allgemeine Menschenbildung oder als schulbezogene Vorbildung (vgl. Franke-Meyer/Reyer 2010) – ist dabei trotz seiner unumstrittenen Aktualität bis heute alles andere als einheitlich. Auch die gesetzliche Zuordnung der öffentlichen Kindertagesbetreuung zur Kinder- und Jugendhilfe lässt hinsichtlich des Bildungsauftrags – neben vielfältigen Problemen, die aus den föderalen Strukturen in den einzelnen Bundesländern entstehen – Spannungsverhältnisse

13 Zur Änderung der gesetzlichlichen Rahmenbedingungen durch das Tagesbetreuungsbaugesetz (TAG), das Kinder- und Jugendhilfweiterentwicklungsgesetz (KICK) von 2005 sowie das Kinderförderungsgesetz (KiFöG) von 2008 vgl. ebenfalls Honig 2012, S. 94ff.

14 Online im Internet unter www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/BJNR111630990.html#BJNR111630990BJNG000506140 (Abfrage: 25.05.2017).