

Reyer, Jürgen; Franke-Meyer, Diana

Muss der Bildungsauftrag des Kindergartens "eigenständig" sein?

Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 6, S. 888-905



Quellenangabe/ Reference:

Reyer, Jürgen; Franke-Meyer, Diana: Muss der Bildungsauftrag des Kindergartens "eigenständig" sein? - In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 6, S. 888-905 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-43836 - DOI: 10.25656/01:4383

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-43836>

<https://doi.org/10.25656/01:4383>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Systeme der Rechenschaftslegung und Schulentwicklung

Katharina Maag Merki/Knut Schwippert

Systeme der Rechenschaftslegung und Schulentwicklung. Editorial 773

Daniel Koretz

Test-based Educational Accountability. Research Evidence and Implications 777

Katharina Maag Merki/Eckhard Klieme/Monika Holmeier

Unterrichtsgestaltung unter den Bedingungen zentraler Abiturprüfungen.
Differenzielle Analysen auf Schulebene mittels Latent Class Analysen 791

Ludger Wößmann

Zentrale Abschlussprüfungen und Schülerleistungen. Individualanalysen
anhand von vier internationalen Tests 810

Hans Anand Pant/Miriam Vock/Claudia Pöhlmann/Olaf Köller

Offenheit für Innovationen. Befunde aus einer Studie zur Rezeption der Bildungs-
standards bei Lehrkräften und Zusammenhänge mit Schülerleistungen 827

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Accountability – Schulentwicklung“ 846

Allgemeiner Teil

Klaus-Jürgen Tillmann

Schulreform – und was die Erziehungswissenschaft dazu sagen kann 852

Kathrin Dederling

Der Einfluss bildungspolitischer Maßnahmen auf die Steuerung des
Schulsystems. Neue Erkenntnisse aus empirischen Fallstudien 869

Jürgen Reyer/Diana Franke-Meyer
Muss der Bildungsauftrag des Kindergartens „eigenständig“ sein? 888

Besprechungen

Hans-Christoph Koller
Heinz-Elmar Tenorth/Rudolf Tippelt (Hrsg.): Beltz Lexikon Pädagogik 906

Fritz Osterwalder
Holger Böning/Hanno Schmitt/Reinhart Siebert (Hrsg.): Volksaufklärung 909

Ulrich Herrmann
Hanno Schmitt/Anke Lindemann-Stark/Christophe Losfeld (Hrsg.): Briefe von
und an Joachim Heinrich Campe 913

Roland Reichenbach
Eckart Liebau/Jörg Zirfas (Hrsg.): Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der
Ungerechtigkeit
Heiner Drerup/Werner Fölling (Hrsg.): Gleichheit und Gerechtigkeit 915

Ewald Terhart
Marilyn Cochran-Smith/Sharon Feiman-Nemser/D. John McIntyre/
Kelly E. Demers (Eds.): Handbook of Research on Teacher Education
Tony Townsend/Richard Bates (Eds.): Handbook of Teacher Education
Marilyn Cochran-Smith/Kenneth M. Zeichner (Eds.):
Studying Teacher Education 921

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 928

Jürgen Reyer/Diana Franke-Meyer

Muss der Bildungsauftrag des Kindergartens „eigenständig“ sein?

Zusammenfassung: Die institutionellen Bezugspunkte, gegen die sich in der Vergangenheit wie heute die Forderung nach Eigenständigkeit des Bildungsauftrags des Kindergartens richtet, sind die Familie und die Schule. Gegenüber der Familie besagt sie, dass der Kindergarten nicht nur einen sozialpädagogischen Betreuungsauftrag habe, sondern auch einen pädagogischen Bildungsauftrag neben der Familie; gegenüber der Schule besagt sie, dass der Bildungsauftrag nicht oder nicht in erster Linie als vorschulischer, d.h. auf die Schule bezogener Bildungsauftrag zu definieren sei. Gegenüber der Familie hat sich die Eigenständigkeitsforderung durchgesetzt. Gegenüber der Schule lassen sich in der gegenwärtigen Diskussion zwei Positionen unterscheiden: die traditionalistische will die strikte Abgrenzung des Kindergartens zur Schule aufrechterhalten; daneben hat sich eine Reformposition herausgebildet, welche die beiden Bereiche in ein Verhältnis der Kontinuität setzen will. In dem Artikel wird dafür plädiert, den Ausdruck vom „eigenständigen Bildungsauftrag des Kindergartens“ aus der Diskussion zu nehmen, weil er unklar ist, zu Verwirrung führt und die Kommunikation mit der Grundschulpädagogik belastet.

Einleitung

Ein Schwerpunkt in der aktuellen bildungstheoretischen und -politischen Diskussion liegt bei der frühkindlichen Bildung und dem Kindergarten bzw. der Kindertageseinrichtung als ihrem institutionellen Ort. Wie schon während der Zeit der Bildungsreform in den 1970er Jahren wird über die Beziehungen zur familialen wie zur schulischen Bildung nachgedacht und empirisch geforscht. Diese neue Schwerpunktsetzung lässt sich auch in anderen Ländern beobachten; aber Deutschland hat im internationalen Vergleich einen erheblichen Reformstau abzarbeiten (vgl. Fthenakis/Oberhuemer 2004). Wenn nun zumindest die Chance besteht, dass aus „Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können“ (Fthenakis 2003), stellt sich die Frage nach Sinn und Bedeutung des traditionsreichen Ausdrucks des *eigenständigen Bildungsauftrags des Kindergartens* neu. Er findet sich in zahlreichen Kinderbetreuungsgesetzen der alten und neuen Bundesländer und wird in der aktuellen Diskussion gegen Reformbestrebungen, die als Verschulung des Kindergartens wahrgenommen werden, in Stellung gebracht. Während sich in der Vergangenheit und namentlich auch in den ersten Gesetzestexten (der alten Bundesländer) die Eigenständigkeitsformel auf den Kindergartenbereich und die Altersgruppe der drei- bis sechsjährigen Kinder bezog, ist die Situation neuerdings nicht mehr so eindeutig, weil die Einrichtungsgrenzen fließend geworden sind.¹ Wir verwenden im Folgenden den Ausdruck Kindergarten dann, wenn es um die Altersgruppe der drei- bis sechsjährigen Kinder geht.

1 Obgleich mit der Neufassung des SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz) durch das am 01.01.2005 in Kraft getretene Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG) die Verwendung unter-

Es bedurfte eines langen und mühevollen Weges, bis die Formel vom eigenständigen Bildungsauftrag in den 1970er Jahren in den Kindertagesstätten-Gesetzen deutscher Länder Aufnahme fand, und ohne Kenntnis dieses Weges bleibt das Verständnis der Formel, und was sie heute noch besagen könnte, unzureichend. Adressaten der Eigenständigkeitsforderung sind traditionell die Familie und die Schule. Gegenüber der Familie besagt sie, dass der Kindergarten nicht nur einen sozialpädagogischen *Betreuungsauftrag* habe, sondern auch einen pädagogischen *Bildungsauftrag* neben der Familie; damit ging die Forderung nach einer Verallgemeinerung des Kindergartenbesuchs einher. Gegenüber der Schule besagt sie, dass der Bildungsauftrag nicht oder nicht in erster Linie als vorschulischer, d.h. auf die Schule bezogener Bildungsauftrag zu definieren sei.

Argumentationsgrund ist in beiden Fällen der Rekurs auf *phasenspezifische Entwicklungs- und Bildungspotenziale des Kleinkindes*, die von der Familie allein nicht befriedigt werden könnten und der Schule nicht aufgeopfert werden dürften. Letztlich beruht die Argumentation auf einer Anthropologie der stufenweisen Entwicklung des Menschen. Damit steht und fällt der pädagogische Geltungsanspruch eines eigenständigen Bildungsauftrags des Kindergartens mit Bezug auf die Familie mit dem empirisch-operationalen Nachweis, dass er Bildungspotenziale des Kleinkindes entfaltet, die der Familie nicht oder nur unzureichend zugänglich sind, und mit Bezug auf die Schule, dass ein elementarpädagogisches Curriculum, das auch schulische Belange berücksichtigt, die Entwicklungs- und Bildungsbedürfnisse des Kleinkindes verfehlt oder bei ihrer Befriedigung hinderlich ist.

Die Eigenständigkeitsforderung hat sich im Hinblick auf die Familie durchgesetzt, auch wenn die empirische Forschung, die sich mit dem Beitrag des Kindergartens zum Bildungserfolg von Kindern beschäftigt, noch am Anfang steht. Im Hinblick auf die Schule lassen sich in der gegenwärtigen Diskussion zwei Positionen unterscheiden: die traditionalistische will die strikte Abgrenzung des Kindergartens zur Schule aufrechterhalten; daneben hat sich eine Reformposition heraus gebildet, welche die beiden Bereiche in ein Verhältnis der Kontinuität setzen will.

Im Folgenden soll gezeigt werden, dass die zwei institutionellen Bezugspunkte der Eigenständigkeit – Familie und Schule – voneinander unterschieden werden sollten; denn während Eigenständigkeit mit Bezug auf die Familie überhaupt erst die argumentative Möglichkeit eröffnete, den Kindergarten und im Weiteren die gesamte Kindertagesbetreuung (einschließlich des früheren Krippenbereichs) als Bildungsinstitution zu begreifen, kann Eigenständigkeit mit Bezug auf die Schule kontraproduktive Effekte nach sich ziehen, wenn es um die Forderung nach kontinuierlichen Bildungsprozessen zwischen Elementar- und Primarbereich geht.

schiedlicher Bezeichnungen für Einrichtungstypen (Krippe, Kindergarten, Hort u.a.) aufgegeben wurde und nur noch der Sammelbegriff „Tageseinrichtungen“ verwendet wird, behalten einige Ländergesetze zur Kindertagesförderung und -betreuung die alten Bezeichnungen bei, insbesondere wenn es um die Altersgruppe der drei- bis sechsjährigen Kinder geht, für die ein Rechtsanspruch auf Förderung besteht. Auf die im SGB VIII und in den Ländergesetzen gesondert angesprochene „Familientagespflege“ wird im Folgenden nicht eingegangen.

1. **Eigenständiger Bildungsauftrag des Kindergartens mit Bezug auf die Familie**

1.1 *Historische Herkunft*

Aus historischer Perspektive bedeutete die Forderung nach Eigenständigkeit, dem Kindergarten als bildender Umwelt für das frühkindliche Alter *unabhängig von der sozialen Situation der Familie* einen pädagogischen Wert einzuräumen. Wenn aber der Kindergarten einen eigenständigen und nicht von der Familie funktional abhängigen Wert hat, dann müsste er prinzipiell für alle Kinder da sein. Genau dies forderten u.a. Friedrich Fröbel, die Rudolstädter Lehrerversammlung und die organisierte Fröbelbewegung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, die darin von der bürgerlichen Frauenbewegung unterstützt wurde. Sie richteten sich gegen die Mehrheitsfraktionen der konfessionellen Einrichtungsträger wie auch gegen die Bildungs- und Schulpolitik, die im Kindergarten nicht mehr sehen wollten als eine Auffangeinrichtung für Kinder mit nebenfamilialem *Betreuungsbedarf*. Die konfessionellen Träger lasen die Forderungen nach pädagogischer Eigenständigkeit und Verallgemeinerung des Kindergartenbesuchs als Bedeutungsverlust der Familie. Hinter dieser Mehrheitsmeinung stand die kaum in Frage gestellte Auffassung, dass sich kleine Kinder nur im privaten Kreis der Familie und unter der Obhut der Mutter gesund entwickeln und dass sie nur dort jene Kompetenzen und Kenntnisse erwerben, die zum ersten Schritt in das öffentliche Leben, nämlich die Schule, notwendig sind. Diese Auffassung implizierte eine der Forderung nach Eigenständigkeit wenig förderliche Konsequenz: wenn sich nur im privaten Raum der Familie die Anlagen des Kindes optimal entfalten können, dann haben öffentlich veranstaltete Betreuungs- und Erziehungsarrangements einen prinzipiell minderen Wert.

Gegen diese Doktrin setzte Friedrich Fröbel, auf den die Eigenständigkeitsforderung zurückgeführt wurde (Hoffmann 1964/1968, S. 350), die Versöhnungsformeln „Vermittlung“ und „Lebenseinigung“. Es kann darüber spekuliert werden, ob Fröbel den Bildungsauftrag seines Kindergartens als „eigenständig“ in dem additiven Sinne verstanden hat, der später mit der Formel von der „eigenständigen Familienergänzung“ die deutsche Kindergartenpädagogik zu beherrschen begann; sicher hingegen ist, dass er Kindergarten und Familie zusammen als ein Ganzes aufgefasst wissen wollte: „... sie vervollständigen sich wechselseitig, sie gehören wahrhaft zusammen ...“ (Fröbel 1842/1982, S. 209).

Die neo-fröbelianischen Positionen waren nicht einheitlich. Henriette Schrader-Breyman besann sich auf Pestalozzi und wollte durch familienähnliche Ausgestaltung des Volkskindergartens im Pestalozzi-Fröbel-Haus in Berlin den Arbeiterkindern eine intakte häusliche Ersatzwelt schaffen. Damit aber stellte sie „die sozialpädagogische Aufgabe des Kindergartens so in den Mittelpunkt, dass man von einer sozialpädagogischen Wendung sprechen kann“ (Hoffmann 1934/1996, S. 192). Lilly Droscher vom Pestalozzi-Fröbel-Haus in Berlin, näherte sich den konfessionellen Trägern an, indem sie den ergänzenden Charakter des Kindergartens mit Blick auf erzieherische Mängel der Familie bestimmte; der Kindergarten sei „als Teil der Wohlfahrtspflege anzusehen“ (Droe-

scher 1922, S. 19). Doch gab es auch Stimmen, welche die Ergänzungsformel auf alle Familien bezogen. Für Elisabeth Blochmann hatte der Kindergarten „eine selbständige Bedeutung neben der Familie“ (Blochmann 1928, S. 75). Ebenso meinte Erika Hoffmann, dass der Kindergarten „die gesunde Familie ergänzt durch eine eigene Aufgabe, die über die Erziehungsmöglichkeiten der Familie hinausgeht“ (Hoffmann 1934/1996, S. 190). Auch der Münchener Pädagogikprofessor Aloys Fischer sah im Kindergarten eine „eigengesichtige Form pflegender Erziehung, die grundsätzlich für alle Kinder wünschenswert“ sei (Fischer 1926, S. 252).

Für die Bestimmung des Verhältnisses zwischen Kindergarten und Familie setzte sich immer mehr die Formulierung „Familienergänzung“ durch. Diese Formel war überaus flexibel. Die Mehrheitsfraktionen der konfessionellen Träger konnten mit ihr leben, indem sie diese auf Familien bezogen, die ihrer Erziehungsaufgabe nur unzureichend nachkommen konnten, und die Verfechter der Eigenständigkeit konnten mit ihr leben, indem sie sie auf alle Familien bezogen.

Der „Ausschuss Kindergarten“ verabschiedete während der Reichsschulkonferenz von 1920 Leitsätze, in denen der Kindergarten als „wertvolle Ergänzung der Familienerziehung“ gewürdigt wurde, grundsätzlich aber sollte er eine „Einrichtung der Jugendwohlfahrt“ sein. Das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) von 1922 sah öffentliche Jugendhilfe nur dann vor, wenn der „Anspruch des Kindes auf Erziehung von der Familie nicht erfüllt wird“; in den Geltungsbereich des Gesetzes fielen auch die Kindergärten. Sie gehörten nun endgültig zur „Sozialpädagogik“, die von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wirkungsmächtig zum „Inbegriff der gesellschaftlichen und staatlichen Erziehungsfürsorge, sofern sie außerhalb der Schule liegt“ (Bäumer 1929, S. 3) kodifiziert wurde.²

Nach dem Zweiten Weltkrieg blieben die Bestimmungen des RJWG im Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG) bis 1991 erhalten.³

1.2 *Betreuung und Bildung – die historische Hypothek*

Neue Akzente in der Eigenständigkeitsfrage setzte die Bildungsreform der 1970er Jahre. Der „Strukturplan“ des Deutschen Bildungsrates von 1970 schlug die Umwandlung des Kindergartens von einer sozialpädagogischen Betreuungseinrichtung für Kinder mit nebenfamilialem Betreuungsbedarf in eine elementarpädagogische Bildungseinrichtung für tendenziell alle Kinder vor (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 112). Etwa dreißig Jahre vor der Debatte über „Qualität“ im Elementarbereich wurde die Forderung nach einer „inhaltlichen und methodischen Qualitätssteigerung“ der Kindergärten gestellt und

- 2 Dass die Herausgeber des „Handbuch(s) der Pädagogik“ den Beitrag zum Kindergarten von Elisabeth Blochmann nicht wie den Beitrag von Bäumer in den fünften Band („Sozialpädagogik“), sondern in den vierten Band („Die Theorie der Schule und der Schulaufbau“, 1928, S. 75–90) aufnahmen, blieb wirkungsgeschichtlich folgenlos.
- 3 In der DDR gab es das Problem des Bildungsauftrags des Kindergartens nicht. Er wurde als unterste Stufe des Einheitsschulsystems ausgebaut.

„dass die Lern- und Erziehungsprozesse von Anfang an ... auf ihre weitergehende Qualität hin überprüft werden müssen“ (ebd.).

Auch wenn die Verankerung des Kindergartens als Elementarbereich des Bildungssystems nicht erreicht wurde, so war doch in der Zeit der Bildungsreform einiges in Bewegung geraten. Die Länder erließen nach und nach Kindergartengesetze, in denen der Nothilfervorbehalt, der noch aus dem Reichsjugendwohlfahrtsgesetz von 1922 stammte, überschritten wurde, indem dem Kindergarten nunmehr ein eigenständiger Bildungsauftrag zugesprochen wurde; z.B. formulierte das Kindergartengesetz des Saarlandes: „Aufgabe der vorschulischen Erziehung ist es, ... die Familienerziehung des Kindes mit Hilfe eines eigenständigen Bildungsangebotes zu ergänzen.“ (Amtsblatt für das Land Saarland 1975, S. 373).

Die Platzkapazitäten wurden erheblich ausgebaut. 1970 betrug die Versorgungsquote im Bundesdurchschnitt 32,9%; bis 1994 stieg sie in den westlichen Flächenländern für die 3- bis unter 6;6-jährigen Kinder auf 74,8%, in den östlichen Flächenländern waren es 96,6%. Die allmähliche Verallgemeinerung des Besuchs von Kindertageseinrichtungen ist nicht allein auf die Eigenständigkeitsformel zurück zu führen, deren Bedeutung eher programmatischer Natur war. Vielmehr sorgte erst der 1996 eingeführte Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz für den nötigen Nachdruck.⁴ Bis 2002 erhöhte sich das Platzangebot im Bundesdurchschnitt auf 92% (Riedel 2005, S. 128).

Indem der Betreuungsauftrag der Kindertageseinrichtungen um einen Bildungsauftrag erweitert und ein Prozess eingeleitet wurde, der vor allem eine allmähliche Verallgemeinerung des Kindergartenbesuchs bewirkte, hat die Bildungsreform der 1970er Jahre zur Realisierung der alten Forderung nach einem eigenständigen Bildungsauftrag des Kindergartens gegenüber der Familie beigetragen. Dabei ist freilich zu bedenken, dass die Eigenständigkeitsformel in den Kindergartengesetzen rein nomineller Natur ist, d.h. keine Rechtsfolgen gegenüber der Familie nach sich zieht; im SGB VIII ist die Formel nicht zu finden. Einen eigenständigen Bildungsauftrag mit Rechtsfolgen gegenüber der Familie haben allein die Schulen.

Die Eigenständigkeitsformel hat aber dazu beigetragen, dass über frühkindliche Bildung in institutionalisierten Settings ernsthaft, und das heißt auch: in *empirisch nachvollziehbarer* Weise, nachgedacht werden kann. Denn der Gültigkeitsnachweis für die eigentliche *pädagogische* Begründung eines eigenständigen Bildungsauftrags, nämlich dass der Kindergarten eine Bildungsumwelt für phasenspezifische Entwicklungs- und Bildungsbedürfnisse des Kleinkindes darstellt, die von der Familie allein nicht befriedigt werden könnten, war bislang ja schlicht nur unterstellt, allenfalls mit theoretischen Argumenten unterlegt worden, denen man zwar folgen konnte, aber nicht musste.

Die Verhältnisbestimmung „eigenständige Ergänzung“ hatte nie einen empirischen Wert, weil das Mehr an Bildung, das allein die Kindergärten vermitteln könnten, opera-

4 Der Rechtsanspruch kam allerdings nicht aufgrund bildungspolitischer und pädagogischer Erwägungen zustande, sondern als Zugeständnis bei der Reform des § 218 im 1996 erlassenen Schwangeren- und Familienhilfegesetz. Er wurde von den Ländern nicht einheitlich aufgenommen und mit unterschiedlichem Leistungsumfang umgesetzt (vgl. Protz 2005, S. 28ff.).

tional undefiniert blieb. Sie blieb eine Leerformel, die von der Kindergartenpädagogik mit nahezu jedem Inhalt gefüllt werden konnte. Die traditionellen Argumente waren allesamt deduktiver Art. Spiel etwa sei für die frühkindliche Entwicklungsstufe förderlich und der Kindergarten biete den Kindern Raum für „Elementarerfahrungen, ... für die sie im freien Umgang nicht mehr ausreichend Gelegenheit finden“ (Hoffmann 1964/1968, S. 348). Ähnlich wurde mit Blick auf die frühen Gleichaltrigenkontakte argumentiert. Von empirisch nachprüfbareren Unterschieden zwischen dem Familienkind und dem Familien-/Kindergartenkind konnte allenfalls in *kompensatorischer* Hinsicht die Rede sein, die aber die Eigenständigkeitsforderung nicht getragen hätte.

Erst mit starker zeitlicher Verzögerung tauchte in den 1990er Jahren die empirisch-operational gerichtete Frage auf: „Wie gut sind unsere Kindergärten?“ (Tietze 1998). § 22a SGB VIII fordert von den Einrichtungsträgern den „Einsatz von Instrumenten und Verfahren zur Evaluation der Arbeit in den Einrichtungen.“ Qualität aber, wie immer man sie definiert, muss sich am Bildungserfolg der Kinder bemessen lassen. Erst 2005 konnte eine empirische Studie für deutsche Verhältnisse belegen, dass gut geführte Kindergärten einen positiven Effekt auf den Bildungserfolg von Kindern haben. In einer vierjährigen Längsschnittuntersuchung mit drei Messzeitpunkten, zu denen die Kinder im Durchschnitt 4;6, 6;6 und 8;6 Jahre alt waren, wurde der Entwicklungsstand der Kinder „über ein breites Spektrum mit kognitiv-leistungsbezogenen wie auch sozial-emotionalen, zumeist sehr alltagsnahen Entwicklungsmaßen erhoben“ (Tietze/Rosbach/Grenner 2005, S. 268), und mit der Qualität der jeweiligen Familien-, Kindergarten- und Schulsettings in Beziehung gesetzt; insgesamt wurden fünf Entwicklungsmaße erhoben. Nach Jahrzehnten, in denen der positive Effekt des Kindergartens immer nur behauptet wurde, konnte nunmehr gezeigt werden, dass „es bei den viereinhalbjährigen Kindern in drei der fünf Entwicklungsmaße einen eigenständigen, statistisch gesicherten und von der Größenordnung substanziellen Effekt der pädagogischen Qualität ... auf die Entwicklung der Kinder“ gibt (ebd., S. 269). Die pädagogische Qualität der Einrichtungen beeinflusst die Höhe des Sprachentwicklungsstandes, die soziale Kompetenz und die Fähigkeit zur Bewältigung von Alltagssituationen. Statistisch signifikante Effekte der Qualität des Kindergartens ließen sich auch bei den zwei folgenden Messzeitpunkten feststellen (ebd., S. 270).

Diese Ergebnisse lassen sich als später Erfolg der Verfechter eines eigenständigen Bildungsauftrags des Kindergartens gegenüber der Familie interpretieren. Allerdings darf ihr Aussagewert bezüglich des Beitrags des Kindergartens zum Bildungserfolg von Kindern allgemein und im Hinblick auf kompensatorische Effekte speziell nicht überschätzt werden. Die Erklärungskraft der Werte für den Einfluss der Familie auf den Bildungserfolg von Kindern übersteigt ein Mehrfaches jene für den Kindergarten. Das kann aber nicht bedeuten, dass Investitionen in die pädagogische Qualität von Kindertageseinrichtungen, die im internationalen Vergleich als „mittelmäßig“ (ebd., S. 269) eingestuft wird, überflüssig wären. Zu Recht argumentieren die Verfasser, „dass die Qualität öffentlicher Sozialisationssettings im Vergleich zu den eher privaten der Familie der Steuerung und Qualitätsverbesserung direkter zugänglich ist ...“ (ebd., S. 271). In diesem Sinne fordert der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht Eigenständigkeit gegenüber

der Familie: „Kinder brauchen für ihre Entwicklung neben der Bildungswelt der Familie schon frühzeitig weitere Bildungsgelegenheiten. Ihr eigenständiger Wert für die frühen Entwicklungs- und Bildungsprozesse des Kindes muss in der Öffentlichkeit stärker vermittelt werden“ (BMFSFJ 2005, S. 130).

2. Eigenständiger Bildungsauftrag des Kindergartens mit Bezug auf die Schule

2.1 Historische Herkunft

Wie mit Bezug auf die Familie hat die Eigenständigkeitsforderung mit Bezug auf die Schule eine lange Geschichte. Sie brachte die bis heute fortbestehende „deutliche Trennung zwischen Kindergarten und Schule“ hervor (Hoffmann 1964/1968, S. 345). „Eigenständig“ in diesem Verständnis meinte, der Bildungsauftrag des Kindergartens sei nicht oder nicht in erster Linie vorschulisch, d.h. auf die Schule bezogen. Allerdings kam die Eigenständigkeitsforderung nicht als Abwehr gegenüber Funktionalisierungsversuchen von Seiten der Schule zustande. Von dieser Seite hat es weder in methodisch-didaktischer Hinsicht Versuche gegeben, den Kindergarten zu vereinnahmen (Stichwort: Verschulung des Kindergartens), noch in administrativer Hinsicht Bestrebungen, den Kindergarten dem Schulwesen einzuverleiben. Vielmehr ist die Eigenständigkeitsforderung von der Kindergartenseite aus als eine Art reaktiver Identitätsbildung entstanden, weil sich die Schuladministrationen der deutschen Länder gegenüber den Bemühungen der Kindergartenträger um Aufnahme in das allgemeinbildende Volksschulwesen verschlossen zeigten.

Auch diese Debatte wurde im Wesentlichen von den Fröbelianern und Neo-Fröbelianern geführt, weil die Mehrheitsfraktionen der konfessionellen Träger konzeptionell auf die sozialpädagogische Betreuungsaufgabe des Kindergartens festgelegt waren. Wer aber im Zusammenhang mit der Eigenständigkeitsforderung gegenüber der Familie eine Verallgemeinerung des Kindergartenbesuchs fordert, der kommt an der Frage nach dem Verhältnis des Kindergartens zur Schule nicht vorbei. Auch Fröbel, der seinen Kindergarten vor allem der Familie zur Seite und weniger der Schule vorangestellt hatte, setzte sich mit ihr auseinander. Er hat sich deutlich dazu geäußert, wie sich „das Lernen des Kindes im Kindergarten ... von dem Lernen des Schülers in der Schule“ unterscheidet (Fröbel 1842/1982, S. 210). Es ist vor allem eine Textstelle aus der „Menschenerziehung“, die später gern, insbesondere von Erika Hoffmann (1964/1968, S. 350), zur stufentheoretischen Begründung eines eigenständigen Bildungsauftrags des Kindergartens angeführt wurde: „Das Kind ..., der Mensch überhaupt, soll kein anderes Streben haben, als auf jeder Stufe ganz das zu sein, was diese Stufe fordert“ (Fröbel 1826/1968, S. 27). Aber Fröbels Anthropologie des Kindes und seine Pädagogik waren nicht nur stufentheoretisch, sondern auch *vermittlungstheoretisch* angelegt. Wie der Kindergarten und die/der Kindergärtner/in vermittelnd zwischen Familie und Kind stehen, so steht die von ihm in späterem Alter konzipierte „Vor- oder Vermittlungs-

schule“ (Fröbel 1852) vermittelnd zwischen Kindergarten und Schule. Die stufentheoretische Begründung der Eigenständigkeitsforderung gegenüber der Schule, die in modernisierter Fassung auch heute wieder zu finden ist, kann sich nur bedingt auf Fröbel beziehen, denn er hat den Kindergarten nicht ausschließlich stufentheoretisch, sondern auch vorschulisch, d.h. auf die Schule bezogen begründet: „Daß aber in den Kindergärten und durch dieselben, besonders auch bei den bis zum Alter der Schulfähigkeit sie besuchenden Kindern, die Entwicklung zur Schulfähigkeit, die Vor- und Ausbildung für die Schule als ein wesentlicher Zweck *mit* beachtet werde, dies ist noch namentlich hervorzuheben“ (Fröbel 1842/1982, S. 210; kursiv im Original).

Die organisierte Fröbelbewegung forderte die „organische Verbindung“ des Kindergartens mit der Schule und wäre sogar bereit gewesen, den „Kindergarten in den äußeren Klassenverband“ einzureihen (Seidel 1875, S. 153), und damit, so August Köhler (Gotha), Mitbegründer der organisierten Fröbelbewegung, die „Selbständigkeit“ des Kindergartens aufzugeben (Köhler 1875/1885, S. 267). Dieses Entgegenkommen wurde aber mit der selbstbewussten Forderung an die Schule verbunden, sie müsse sich im Geiste Fröbels reformieren und das Anschauungsprinzip Pestalozzis durch das Darstellungs- und Tätigkeitsprinzip Fröbels erweitern; erst dann sei eine „organische Verbindung“ möglich (vgl. Franke-Meyer/Reyer 2007).

Das Hauptargument bestand darin, *Kontinuität* der kindlichen Bildungsprozesse zu fordern, denn durch die „Entwicklung des Kindes geht ein tiefer Riß, der dadurch beseitigt werden muß, daß Kindergarten und Schule ineinandergreifen ...“ (Richter 1876, S. 30). Der 1873 gegründete Deutsche Fröbelverband bemühte sich über die gesamte zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts um eine „innere Verbindung des Kindergartens mit der Schule“ (Pappenheim 1906, S. 877).

Nachdem sich aber die Schuladministrationen gegenüber den Forderungen der Fröbelianer wenig aufgeschlossen zeigten, und nachdem durch Henriette Schrader-Breymann und die Konzeption des Volkskindergartens im Pestalozzi-Fröbel-Haus in Berlin die Kindergärten für die sozialfürsorgerische Betreuungsaufgabe geöffnet wurden, setzte sich auch eine abgrenzende Haltung zur Schule durch. Ging es in der zweiten Hälfte des 19. Jh. darum, Kindergarten und Schule in ein Verhältnis der Kontinuität zu setzen, so ging die Argumentation nunmehr stufentheoretisch in Richtung *Diskontinuität*. Es gibt wohl kaum eine herausragende Persönlichkeit der Vorschulpädagogik, welche die Eigenständigkeitsforderung so vehement mit der Eigengesetzlichkeit der frühkindlichen Entwicklung begründet hat, wie Erika Hoffmann: „... jede Lebensstufe muss mit allem, was sie enthält, ganz ausgelebt werden, um eine gesunde Basis für die nächste Stufe zu sein“ (Hoffmann 1934/1996, S. 195).

Von der schulischen Seite nicht ernst genommen oder gar abgelehnt entwickelte die deutsche Kindergartenpädagogik jene seltsame Eigenständigkeits-Rhetorik, die gegen Verfrühung und Verschulung zu Felde zog, auch wenn solches ernsthaft nicht zu befürchten war. Stufentheoretisch mit Bezug auf Fröbel argumentierte Hoffmann 1964: „War es zunächst historisch begründet, dass die Kindergärten selbst und die Ausbildung der Erzieherinnen dafür nicht in das deutsche Schulwesen eingegliedert wurden, so sind wir heute gar nicht willens, in dieser Richtung zu korrigieren, weil wir zu erkennen

glauben, dass die Vorschulzeit bestimmt sein muß von der kindlichen Eigenart des Erlebens; mit wachsender Dringlichkeit wird uns abgefordert, darauf zu achten“ (Hoffmann 1964/1968, S. 347).

2.2 *Eigenständigkeit versus Transition*

Unbeeindruckt von stufentheoretischen Auffassungen forderte der Deutsche Bildungsrat in seinem „Strukturplan für das Bildungswesen“ von 1970, „dass die Lern- und Erziehungsprozesse von Anfang an auf Kontinuität angelegt ... werden müssen“ (S. 112). Des Weiteren wurde die Herabsetzung des Einschulungsalters auf 5 Jahre (ebd., S. 119) vorgeschlagen und dass die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule sich u.a. „auf die Abstimmung der Erziehungsprogramme beider Einrichtungen ... erstrecken“ sollte (ebd.).

Diese Position besagte, dass Bildungsprozesse sukzessiv und kumulativ aufeinander aufbauen und eine Definition des Bildungsauftrags des Kindergartens als Elementarbereich des Bildungswesens nur innerhalb des Gesamtsystems möglich sei.

In den folgenden Jahrzehnten aber war das Verhältnis zwischen Kindergarten und Schule lediglich bestimmt durch äußerliche Kooperation mit geringem administrativem Verpflichtungsgrad (Horn 1982; Hacker 2004). Von didaktisch-methodischer „Abstimmung“ und „Kontinuität“ aber war keine Rede mehr. Ohne verpflichtenden Anlass, über das Verhältnis zur nachfolgenden Bildungsinstitution nachzudenken, konnte sich in der deutschen Kindergartenpädagogik eine bunte Landschaft konzeptioneller Vielfalt ausbreiten. Der hierzulande dominante „Situationsansatz“ betont zwar die Bildungsfunktion des Kindergartens, „setzt sich in seinem umfassenden Anspruch konzeptionell jedoch deutlich von Formen schulischer Bildung ab“ (BMFSFJ 2005, S. 92).

Erst mit den neueren Debatten um die Qualität der Kindergärten und den PISA-induzierten Reformansätzen im Elementarbereich steht das Verhältnis zwischen vorschulischer und schulischer Bildung erneut auf der Tagesordnung. Damit erwacht auch das Streitpotenzial der Formel vom eigenständigen Bildungsauftrag des Kindergartens zu neuem Leben und polarisiert die Fachdiskussion. Da gibt es auf der einen Seite die Position der Traditionalisten, die mit stufentheoretischen Argumenten für den eigenständigen Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen streiten; sie treten zwar für eine Verbesserung der Qualität der Kindergärten ein, sehen aber keinen Reformbedarf im Hinblick auf das strukturelle und curriculare Verhältnis zwischen Kindergarten und Grundschule. Auf der anderen Seite hat sich eine Position herausgebildet, die das traditionelle Abgrenzungsdenken überwinden will.

Die Traditionalisten verwenden die Eigenständigkeitsformel als Abwehrformel gegen die Schule: „Die Kindertagesstätte hat einen gegenüber der Schule eigenständigen Bildungsauftrag“ (Beek u.a. 2005, S. 179). Gerd Schäfer begründet das mit dem traditionellen stufentheoretischen Argument: „Wenn man über frühkindliche Bildung spricht, bedeutet dies zunächst einmal, den vorschulischen Bildungsbereich als eigenständigen Bildungsbereich mit eigenen Aufgabenstellungen, Institutionen und eigener Professio-

nalisation anzuerkennen. Die Aufgabe dieses Bereichs lässt sich nicht als Vorbereitung auf die Schule definieren ... Um diese Aufgabe als öffentliche Aufgabe zu bewältigen, braucht elementare Erziehung und Bildung ihre eigene Zeitspanne, die nicht willkürlich zu Gunsten von Schule eingeengt werden darf. Sie zu beschneiden hieße, den Bildungsauftrag für diese Zeit nicht ernst zu nehmen“ (Schäfer 2005, S. 62).

Auch Ludwig Liegle spricht sich mit stufentheoretischer Begründung für einen eigenständigen Bildungsauftrag des Kindergartens aus. Er beobachtet in der deutschen Bildungspolitik „eine starke Tendenz ..., vom Kindergarten eine ausdrückliche Schulvorbereitung zu erwarten und – zumindest im letzten Kindergartenjahr – schulbezogenen Lerninhalte (Kulturtechniken) und Lernmethoden zu etablieren“ (Liegle 2006, S. 144); um diesen Tendenzen entgegen zu treten, sollte „dem Kindergarten ein eigenständiger, an den lebensphasenspezifischen Bildungsprozessen und Entwicklungsaufgaben orientierter Bildungsauftrag zugeschrieben werden ...“ (ebd., S. 145). Jedwede „ausdrückliche und gezielte Schulvorbereitung“ (ebd., S. 149) will er ausgeschlossen wissen. Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht mahnte: „Die Lebensphase der frühen Kindheit darf nicht nur als Vorbereitungszeit für die Schule gesehen werden, sondern muss als Phase außerordentlicher Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten wahrgenommen werden“ (BMFSFJ 2005, S. 130).

Sicherlich haben solche Warnungen ihren prophylaktischen Wert, denn das „deutsche Bildungssystem und der deutsche Kindergarten stehen im internationalen Vergleich nicht gerade als Leuchttürme da. Die Politik gibt den Druck, den diese Diagnose auslöst, an die Praxis weiter“ (Liegle 2006, S. 141). Damit stellt sich die Frage, ob durch die neuen Reformbestrebungen, die das Verhältnis zwischen Kindergarten und Grundschule neu gestalten und das traditionelle Abgrenzungdenken überwinden wollen, die Entwicklungs- und Bildungsbedürfnisse des Kleinkindes verkürzt aufgenommen und „auf dem Wege der altersbezogenen, inhaltlichen und methodischen Vorverlegung schulförmiger Lehr-Lern-Prozesse“ (ebd., S. 149) für schulische Zwecke funktionalisiert werden.

Wenn man das Bild vom „Bildungsauftrag“ ernst nimmt, dann muss man den Auftraggeber kritisch befragen und ihm nachweisen, dass er solche Zwecke verfolgt. Die Auftraggeber wären im vorliegenden Fall der Gesetzgeber und im Weiteren auch die Landesbildungspläne.

Vor einer genaueren Prüfung spricht ein augenfälliges Indiz dafür, dass die Entwicklung in die von den Traditionalisten befürchtete Richtung geht. Die Kinderbetreuungsgesetze der Länder enthalten nicht nur Eigenständigkeitsformulierungen mit Bezug auf die Familie, sondern auch solche, die sich auf die Schule beziehen (z.B. in den Gesetzen von Bayern, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein). Hier zeigt sich nun, insbesondere im Vergleich mit früheren Gesetzesfassungen, dass der ursprüngliche normative Sinngehalt, der auf Abgrenzung zur Schule zielte, erheblich eingeebnet wurde. Ein sinnfälliges Beispiel für den Klimawechsel bietet die Gesetzgebung von Mecklenburg-Vorpommern. In der älteren Fassung des Kindertagesstättengesetzes von 1992 heißt es: „Kindertagesförderung hat insbesondere ... dem gegenüber der Schule eigenständigen Erziehungs- und Bildungsauftrag durch phantasie-

volles Spiel in kindgerechter Weise zu entsprechen“ (Mitteilungsblatt der Kultusministerin von Mecklenburg-Vorpommern, Nr. 6. 1992, S. 249). In der neuen Fassung von 2004, die nun „Kindertagesförderungsgesetz“ heißt, wird zwar auch von einem „eigenständigen alters- und entwicklungsspezifischen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag“ gesprochen (GVbl. Mecklenburg-Vorpommern 2004, S. 536); doch der Passus, der die Eigenständigkeit gegenüber der Schule zum Ausdruck brachte, wurde gestrichen. Neu aufgenommen wurden zahlreiche Auftragserweiterungen, welche die Zusammenarbeit mit den Grundschulen regeln.

Eine ähnliche Schwerpunktverlagerung weist die Gesetzgebung für Schleswig-Holstein auf. In der älteren wie in der aktualisierten Fassung des „Kindertagesstättengesetzes“ haben die „Kindertagesstätten“ nach § 4 Abs. 1 „einen eigenen Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsauftrag.“ In der älteren Fassung (§ 5 Abs. 3) aber hieß es noch: „Die Kindertageseinrichtungen und Tagespflegestellen übernehmen keine vorgezogenen schulischen Aufgaben.“ Die neue Fassung (gültig ab 01.08.2006) enthält diesen Passus nicht mehr. Nicht nur wurden zahlreiche Auftragserweiterungen zur Zusammenarbeit mit der Grundschule neu aufgenommen, sondern auch die Möglichkeit eingeräumt: „Im letzten Jahr vor Schuleintritt können dort, wo es personell und räumlich möglich ist, zeitweise altershomogene Gruppen eingerichtet werden“ (§ 5 Abs. 7).

Reichen diese Indizien aus, die Befürchtungen der traditionalistischen Position als plausibel erscheinen zu lassen? Eine genauere Prüfung ergibt ein anderes Bild. Zentrale Begriffe in den Reformansätzen sind: „Kontinuität“, „Übergang“, „Transition“, „Anschlussfähigkeit“. Sie stehen im Wesentlichen für drei Reformschwerpunkte: Erstens geht es um *Strukturreform* der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich; zweitens geht es um die *Gestaltung des Übergangs* vom Elementar- zum Primarbereich und drittens um *curriculare Anschlussfähigkeit*.

a) Bei der Strukturreform des Verhältnisses zwischen Kindergarten und Grundschule sind Fördermotive wirksam, deren Umsetzung die Mitwirkung beider Bildungsbereiche erfordert (Faust 2006). Zwar wird die sog. „neue Schuleingangsstufe“, die auf Förderung setzt und Zurückstellungen überflüssig machen will, ohne elementarpädagogische Beteiligung in Szene gesetzt. Doch enthalten die Neufassungen einiger Kinderbetreuungsgesetze Förderbestimmungen, die in die gleiche Richtung weisen. So fordert § 5 Abs. 6 „Kindertagesstättengesetz“ von Schleswig-Holstein aus dem Jahr 2006: „Kindertageseinrichtungen sollen mit den Grundschulen über den Entwicklungsstand der einzelnen Kinder Informationen austauschen und Gespräche führen, um individuelle Förderung der Kinder zu ermöglichen.“ Von der Eigenständigkeitsposition kommen ähnliche Vorschläge. Beek u.a. schlagen z.B. vor, die Bildungsprozesse der Kinder in der Tageseinrichtung in „Bildungsberichten“ zu dokumentieren, „die der Schule zur Verfügung gestellt werden“ (Beek u.a. 2005, S. 208).

b) „Übergang“ ist gegenwärtig ein schillernder Begriff in der Reformszenarie. Im engeren Sinne bezeichnet er die konkrete Vorbereitung der Kinder und ihrer Eltern auf die neue Institution Schule. Dazu zählen auch spielerische Entlassungsrituale im Kindergarten oder Informationsgespräche zwischen dem Fachpersonal der beiden Einrichtungen.

gen unter Einbezug der Eltern (Lange-Kaluza 2006). Die Landesbildungspläne enthalten mehr oder weniger detaillierte Vorschläge zur Prozessbegleitung.⁵

Auch der Gesetzgeber fordert Übergangsbegleitung und -gestaltung. Früher hatte diese Aufgabe den Verpflichtungsgrad von Empfehlungen; mit den Neufassungen der Landesgesetze bekommt sie Gesetzesrang. Die Regelungen in den einzelnen Gesetzen sind allerdings sehr unterschiedlich. In einigen gibt es nur knappe Soll-Bestimmungen, wie im „Thüringer Kindertageseinrichtungsgesetz“ von 2006, im „Kindertagesbetreuungsreformgesetz“ Berlins von 2005 oder im „Bayerischen Kinderbildungs- und Betreuungsgesetz“ von 2005. Andere Gesetze enthalten detailliertere Regelungen, die über die einfache Übergangsbegleitung hinausgehen. Das neue „Kindertagesstättengesetz“ von Brandenburg (Entwurf 2007) verlangt in § 3: „Der eigenständige Bildungs- und Erziehungsauftrag der Kindertagesstätten schließt ein, die Kinder in geeigneter Form auf die Schule vorzubereiten. Die Kindertagesstätten sind berechtigt und verpflichtet, bei den von ihnen betreuten Kindern im letzten Jahr vor der Einschulung den Sprachstand festzustellen und, soweit erforderlich, Sprachförderkurse durchzuführen.“ Das „Sächsische Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen“ von 2005 spricht in § 2 Abs. 3 von einem „Schulvorbereitungsjahr“, in dem „insbesondere der Förderung und Ausprägung sprachlicher Kompetenzen, der Grob- und Feinmotorik, der Wahrnehmungsförderung und der Sinnesschulung Aufmerksamkeit geschenkt wird. In diese Vorbereitung sollen die für den Einzugsbereich zuständigen Schulen einbezogen werden.“ Ebenso wird in der neuen Fassung des Kindertagesstättengesetzes von Schleswig-Holstein aus dem Jahre 2006 in § 5 Abs. 6 gefordert, dass die „Kindertageseinrichtungen mit den Schulen in ihrem Einzugsgebiet verbindliche Vereinbarungen über die Verfahren und Inhalte der Zusammenarbeit abschließen, insbesondere zur Vorbereitung des Schuleintritts.“

Einige Gesetze enthalten Bestimmungen mit kompensatorischer Intention, etwa wenn das „Kindertagesförderungsgesetz“ von Mecklenburg-Vorpommern aus dem Jahre 2004 fordert, dass die Einrichtungen „insbesondere Benachteiligungen“ entgegenreten sollen, „die der Chancengerechtigkeit beim Eintritt in die Grundschule entgegenstehen“ (Präambel).

In der bildungstheoretischen Diskussion (vgl. z.B. Denner/Schumacher 2004; Diskowski u.a. 2006) wie im internationalen Vergleich ist der Ausdruck „Übergang“ weiter gefasst. Auch in den Landesbildungsplänen ist das Verständnis von „Übergang“ nicht auf die Gestaltung der konkreten Übergangssituation beschränkt. Unter Bezugnahme auf die internationale Transitionsforschung (Griebel/Niesel 2003) werden insbesondere psychologische Aspekte einbezogen.

c) Die neueren Reformansätze sind dadurch gekennzeichnet, dass mit Rekurs auf basale Bildungsdimensionen versucht wird, Kontinuität und curriculare „Anschlussfähigkeit“ (Faust u.a. 2004) zu operationalisieren. Solche Dimensionen können mehr formaler Art sein, wie Kognition oder lernmethodische Kompetenz, oder mehr materia-

5 S. z.B. Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 103ff.; Hessisches Sozialministerium 2005, S. 94ff.; Thüringer Kultusministerium 2006, S. 33ff.

ler Art, wie Literalität, mathematisches oder naturwissenschaftliches Primärverständnis. Es geht dabei nicht darum, schulische Inhalte und Methoden in den Kindergarten zu bringen, sondern „schulbezogene Kompetenzen“ (Stern 1998, S. 95) zu identifizieren und zu fördern, welche die Kinder – unbeeinflusst von irgendwelchen Trainingsprogrammen – schon in der frühen Kindheit entwickeln. Die neuen Erziehungs- und Bildungspläne der Länder gehen deutlich in Richtung Kontinuität. Der Bildungsplan Hessens etwa, der konsequenterweise den Altersbereich von 0 bis 10 Jahren ins Auge fasst, fordert, dass der „Elementar- und Primarbereich auf der gleichen bildungstheoretischen und -philosophischen Grundlage aufbauen“ und dass die „Bildungsprozesse in der vorschulischen Kindertageseinrichtung und in der Grundschule entwicklungsangemessen und kontinuierlich“ gestaltet werden“ (Hessisches Sozialministerium 2005, S. 13).

Die Bildungspläne enthalten mehr oder weniger differenzierte Auflistungen von Bildungsdimensionen bzw. -bereichen, die von den Trägern der Kindertageseinrichtungen konzeptionell umgesetzt werden sollen. Dazu gehört in der Regel Sprache und Literacy, Motorik und Gesundheit, naturwissenschaftliche und mathematische Elementarbildung, musikalische und künstlerisch-gestaltende Bildung, ethisch-religiöse und soziokulturelle Bildung, Bereiche also, die sich auch in den Lehrplanwerken der Grundschulen wieder finden.

Solche Bildungsbereiche haben ihren Weg auch in einige Kinderbetreuungsgesetze der Länder gefunden. In Mecklenburg-Vorpommern sollen nach § 1 Abs. 1 „Kindertagesförderungsgesetz“ von 2004 Kompetenzen in folgenden Bildungs- und Erziehungsbereichen erworben werden: „Kommunikation, Sprechen und Sprache(n)“, „Bewegungserziehung“, „(Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen“, „Musik, Ästhetik und bildnerisches Gestalten“, „Elementares mathematisches Denken“, „Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen“, „Gesundheitserziehung“. Ähnliche Auflistungen von Bildungs- bzw. Kompetenzbereichen enthält das 2004 aktualisierte „Kinderförderungsgesetz“ von Sachsen-Anhalt (§ 5 Abs. 3) oder das 2006 aktualisierte „Kindertagesstättengesetz“ von Schleswig Holstein (§ 4 Abs. 3).

Einige Gesetze verpflichten Kindergarten und Grundschule zur curricularen Zusammenarbeit. So spricht das „Bayerische Kinderbildungs- und Betreuungsgesetz“ von 2005 in Art. 15 Abs. 2 den „Kindertageseinrichtungen mit Kindern ab Vollendung des dritten Lebensjahres“ zwar einen „eigenständigen Bildungs- und Erziehungsauftrag“ zu, verpflichtet sie aber auch dazu, „mit der Grund- und Förderschule zusammenzuarbeiten“. Auch sollen die „pädagogischen Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen und die Lehrkräfte an den Schulen ... sich regelmäßig über ihre pädagogische Arbeit informieren und die pädagogischen Konzepte aufeinander abstimmen.“

Hält man die traditionalistischen Vorschläge vergleichend dagegen, zeigen sich eher Gemeinsamkeiten als Unterschiede. Schäfer fordert in seinen „Aufgaben frühkindlicher Bildung“ die Förderung von Wahrnehmungskompetenzen, ästhetische Bildung, musikalische Bildung, „Bildung des sprachlichen Denkens“, „Bildung im Bereich der Natur“ wie auch die frühe Bildung mathematischer Kompetenzen (Schäfer 2005, S. 75ff.).

Auch Ludwig Liegle spricht sich für die „Zielsetzung der Sicherung von Kontinuität in den Bildungsprozessen der Kinder“ aus (Liegle 2006, S. 150). Zum Bildungsauftrag

des Kindergartens gehöre die „elementare Einführung der Kinder in die Symbolsysteme der Sprache (und zwar auch der Schriftsprache) sowie der Zahlen und Mengen“ (ebd., S. 149). Allerdings meint er, dass es dazu „nicht des vorausschauenden Blicks auf das schulische Lernen“ bedürfe (S. 149).

Als Ergebnis der genaueren Durchsicht der neuen Gesetzesfassungen der Länder und der Landesbildungspläne ist festzuhalten: Grundtendenz ist nicht die Reduktion auf Schulvorbereitung, sondern die Umstellung auf Kontinuität, Transition und Anschlussfähigkeit. Alle Gesetze fordern die alters- und entwicklungsangemessene Umsetzung der Aufgaben sowie die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund und von Kindern mit Behinderungen.

4. Warum die Formel vom eigenständigen Bildungsauftrag des Kindergartens aus der Diskussion genommen werden sollte

Als zentrale Argumentationsgrundlage der Eigenständigkeitsforderung, sowohl gegenüber der Familie wie gegenüber der Schule, werden eigenwertige Entwicklungs- und Bildungspotenziale der frühen Kindheit ins Feld geführt. Doch ist die Argumentationslogik unterschiedlich.

Gegenüber der Familie besagt sie, dass diese Potenziale nur mit Hilfe nebenfamiliärer Bildungsumwelten zur Entfaltung gebracht werden können, was die Verallgemeinerung des Kindergartenbesuchs impliziert. Diese Implikation der Eigenständigkeitsforderung gegenüber der Familie ist historisch veraltet, denn niemand würde heute ernsthaft argumentieren, dass der Kindergarten nur für solche Kinder Berechtigung hat, die einen nebenfamiliären Betreuungsbedarf haben.

Auch mit Bezug auf die ursprüngliche pädagogische Intention der Eigenständigkeitsforderung gegenüber der Familie macht das Festhalten an dieser Formel kaum noch Sinn, weil der Bildungsauftrag der Kindergärten unstrittig ist und Qualitätskontrollen seine Umsetzung sichern sollen.

Gegenüber der Schule besagt die stufentheoretische Argumentationslogik, dass schulische Bezüge nur in engen Grenzen zulässig seien, weil ansonsten die Entwicklungs- und Bildungspotenziale der frühen Kindheit gehemmt oder eingeschränkt würden und damit der „Bildungsauftrag für diese Zeit nicht ernst“ genommen werde (Schäfer 2005, S. 62). Wir schlagen vor, die Eigenständigkeitsformel gegenüber der Schule aus folgenden Gründen aus der Diskussion zu nehmen:

- 1) Die Eigenständigkeitsformel hat ihre historische Aufgabe erfüllt und der Elementarpädagogik ein eigenes Gesicht gegeben. Jetzt führt sie nur noch zu Verwirrung oder richtet Kommunikationsschäden an. In der traditionalistischen Positionsbestimmung wird nicht klar, wie die Ausgestaltung eines *nicht eigenständigen* Bildungsauftrags konkret aussähe und wie dadurch die eigenwertigen Entwicklungs- und Bildungspotenziale des Kleinkindalters verletzt würden. Zudem ist sie in ihrer inhaltlichen Positionsauslegung nicht eindeutig. Einerseits will sie eine eigene Position be-

haupten, andererseits aber ist sie, schaut man ins Detail, mit zahlreichen ihrer Vorschläge mit der transitionistischen Reformposition kompatibel.

Die traditionalistische Position ist wenig geeignet, den Dialog zwischen Elementar- und Grundschulpädagogik zu fördern. Wie soll man die Grundschulpädagogik dazu motivieren, Anschlussfähigkeit nach unten zu entwickeln, wenn mit der Abgrenzungsformel Eigenständigkeit die Auffassung kultiviert wird, „dass Kindergärten sozial integrativ und Schulen sozial selektiv arbeiten“ (Friedrich 2005, S. 1)?

- 2) Bei der traditionalistischen Position wirken naturalistische Motive der Reformpädagogik nach. Wenn die Forderung nach Eigenständigkeit gegenüber der Schule heißen soll, dass methodisch-didaktische Konzeptionen der frühkindlichen Bildung die nachfolgenden Bildungsprozesse außer Acht lassen sollen, weil als alleiniger Orientierungsrahmen die Stufen- oder Phasenspezifik der frühkindlichen Entwicklung zu gelten habe, dann halten wir sie auch deswegen für verfehlt, weil weder die Naturmetaphorik Fröbels noch die moderne Entwicklungspsychologie eine Stufenspezifik dergestalt aufgewiesen haben, dass sie sich schlüssig in die bildungstheoretische Grundlegung der Institution Kindergarten hätte überführen lassen. Die deutsche Kindergartenpädagogik stand immer in der Gefahr der Anthropologisierung institutionell hergestellter Interpunktionen des kindlichen Entwicklungsverlaufs. Doch die Entwicklung zentraler Bildungsbereiche – wie moralisch-kommunikative Kompetenzen, Mengen-, Zahlen- und Naturverständnis, Sprache und Literalität, ästhetisch-gestalterische Fähigkeiten – kommen mit Erreichen des Schuleingangsalters nicht zu einem Abschluss, der einer wie immer definierten Stufe entspräche. Diese Entwicklungen bilden vielmehr mit den zeitlich nachfolgenden ein Kontinuum.
- 3) Nicht weil es auf breiter Ebene eine Verschulungswelle gäbe oder Bestrebungen, das frühkindliche Entwicklungs- und Bildungspotenzial der Schule aufzuopfern, gibt es die Eigenständigkeitsforderung und ihre stufentheoretische Begründung. Die Forderung und ihre Begründung haben eine lange Tradition und bilden das Fundament des elementarpädagogischen Selbstverständnisses gegenüber der Schule; es bedarf der Verschulungsgefahr, um sich selbst zu bestätigen. Dabei ist der traditionalistischen Position in der Pädagogik der frühen Kindheit kaum noch bewusst, dass die Widerständigkeit der Schulpädagogik und der Schuladministration, den Kindergarten in das Bildungssystem aufzunehmen, wesentlich dazu beigetragen hat, die Kindergartenpädagogik in die Eigenständigkeitsposition zu treiben. Von Seiten der Schulpädagogik wird beobachtet: „Lange Zeit waren ... Themen, welche Assoziationen zur Schule auslösten, in der Elementarpädagogik sogar verpönt“ (Friedrich 2005, S. 1).
- 4) Die Traditionalisten kommen an einer einfachen Tatsache nicht vorbei, welche die Fröbelianerin Eleonore Heerwart 1906 der Kritik aus Kreisen der Lehrerschaft, die Fröbelianer wollten den Kindergarten verschulen, entgegen hielt: „Obwohl der Kindergarten nicht nur der Schule wegen da ist, so bereitet er doch auf dieselbe vor...“ (Heerwart 1906, S. 896). Das bedeutet, damals wie heute: es ist gar nicht die Frage, *ob* der Kindergarten der Schule vorarbeitet, sondern *wie*. Und wenn er diese Aufgabe so auffasst und umzusetzen sucht, wie die traditionalistische Position befürchtet, dann

ist ihre Kritik vollauf berechtigt, wozu es allerdings keiner Eigenständigkeitsforderung bedarf. Aber weder die Landesbildungspläne, noch die Kinderbetreuungsgesetze der Länder lassen erkennen, dass die Befürchtungen substantiell berechtigt sind.

- 5) Dem Kindergarten einen eigenständigen Bildungsauftrag gegenüber der Schule abzusprechen, heißt nicht, dass sich seine Bildungsarbeit einseitig an der Schule orientieren soll. Die Zeitrichtung der Kontinuität besagt ja nicht, dass sich das Frühere am Nachfolgenden auszurichten habe. Mit gleichem Recht ließe sich mit der Reggio-Pädagogik argumentieren, dass die Orientierung des Kindergartens an der Schule „widersinnig“ sei, „weil sich das, was folgt, nach dem zu richten habe, was davor ist, und nicht umgekehrt“ (Göhlich 1988, S. 47). Die Grundschulpädagogik kann dabei nicht passiv bleiben oder gar einseitige Anpassungsleistungen von elementarpädagogischer Seite erwarten.
- 6) Wenn der Kindergarten seinen Platz als unterste Stufe des Bildungssystems einnehmen soll, dann kann sein Bildungsauftrag nur innerhalb dieses Systems definiert sein. Das aber bedeutet, dass die traditionsbedingte Abgrenzungshaltung gegenüber der Schule aufgegeben werden muss. Innerhalb des Systems aber ist genügend Raum für Eigenständigkeit.

Literatur

Amtsblatt für das Land Saarland. Jg. 1975.

Bäumer, G. (1929): Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie. In: von Nohl, H./Pallat, L. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik, Fünfter Bd.: Sozialpädagogik. Langensalza: Beltz, S. 1–17.

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.) (2003): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Entwurf für die Erprobung. München. Eigenverlag.

Beek, A. von der/Fuchs, R./Schäfer, G.E./Strätz, R. (2005): Schlussfolgerungen für die Gestaltung von Bildungsprozessen in Kindertagesstätten. In: Schäfer, G.E. (Hrsg.): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. 2. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz, S. 179–271.

Blochmann, E. (1928): Der Kindergarten. In von Nohl H./Pallat, L. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik, vierter Bd.: Die Theorie der Schule und der Schulaufbau. Langensalza: Beltz, S. 75–90.

BMFSFJ (Hrsg.) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Berlin.

Ebert, S./Lost, Chr. (Hrsg.) (1996): bilden – erziehen – betreuen. In Erinnerung an Erika Hoffmann. München/Wien: Profil.

Denner, L./Schumacher, E. (Hrsg.) (2004): Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und Gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1970): Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett.

Diskowski, D./Hammes-Di Bernardo, E./Hebenstreit-Müller, S./Speck-Hamdan, A. (Hrsg.) (2006): Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden. Weimar/Berlin: verlag das netz.

Droescher, L. (1922): Der Kindergarten als Unterbau der Volksschule. In: Kindergarten und Schulwesen. Bericht über den vom Deutschen Ausschuss für Kleinkinderfürsorge vom 10. bis

13. Okt. 1921 auf der „Wegscheide“ veranstalteten 4. Lehrgang über Kleinkinderfürsorge. Frankfurt/M.: Schriften des Frankfurter Wohlfahrtsamtes 10, S. 19–21.
- Faust, G./Götz, M./Hacker, H./Rossbach, H.-G. (Hrsg.) (2004): Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Faust, G. (2006): Die neue Schuleingangsstufe – Entstehung und aktueller Stand. In: Diskowski, D./Hammes-DiBernardo, E./Hebenstreit-Müller, S./Spreck-Hamdan, A. (Hrsg.): Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden. Jahrbuch des pfv. Wiemar/Berlin: Verlag das Netz, S. 136–149.
- Fischer, A. (1926): Der Geist der Grundschulziehung. In: Pädagogisches Zentralblatt 6, S. 241–254.
- Franke-Meyer, D./Reyer, J. (2007): Die „organische Verbindung des Kindergartens mit der Schule“. Zur Geschichte der Frage nach „anschlussfähigen Bildungsprozessen“. In: Zeitschrift f. Sozialpädagogik 5, S. 158–180.
- Friedrich, G. (2005): Bedarf die Elementarpädagogik der Schulpädagogik? In: Textor, M. (Hrsg.): Rubrik Allgemeines. URL: <http://www.Kindergartenpaedagogik>. S. 1–9.
- Fröbel, F. (1842/1982): Über die Bedeutung und das Wesen des Kindergartens überhaupt und das Wesen und die Bedeutung des deutschen Kindergartens insbesondere. (Zuerst 1842) In... Hoffmann, v. E (Hrsg): Friedrich Fröbel: Ausgewählte Schriften. Vierter Band: Die Spielgaben. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 203–235.
- Fröbel, F. (1852): Die Fröbel'sche Vorschule oder Vermittlung zwischen Kindergarten und Schule. Ein Brief Friedrich Fröbels an eine seiner Schülerinnen. In: Zeitschrift für Friedrich Fröbels Bestrebungen. Bd. 5, H. 5, S. 19–39.
- Fthenakis, W.E. (Hrsg.) (2003): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg/Basel/Wien: Herder.
- Fthenakis, W.E./Oberhuemer, P (Hrsg.) (2004): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Göhlich, H.D.M. (1988): Reggiopädagogik – Innovative Pädagogik heute. Frankfurt/M.: R.G. Fischer.
- Griebel, W./Niesel, R. (2003): Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. In: Fthenakis, W.E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg/Basel/Wien: Herder, S. 136–151.
- GVbl. für Mecklenburg-Vorpommern. Jg. 2004.
- Hacker, H. (2004): Die Anschlussfähigkeit von vorschulischer und schulischer Bildung. In: Faust, G./Götz, M./Hacker, H./Rossbach, H.-G. (Hrsg.): Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 273–284.
- Heerwart, E. (1906): Stichwortartikel „Kindergarten und Schule“. In: Rein, W. (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 4. Bd., 2. Aufl. Langensalza: Beyer u. Söhne, S. 890–898.
- Hessisches Sozialministerium/Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2005): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. Entwurf. Wiesbaden.
- Hoffmann, E. (1934/1996): Die pädagogische Aufgabe des Kindergartens. In: Kindergarten, 75. Jg. 1934, S. 165–175. Abdruck in: Ebert, S./Lost, Chr. (Hrsg.) (1996): bilden – erziehen – betreuen. In Erinnerung an Erika Hoffmann. München/Wien: Profil, S. 189–203.
- Hoffmann, E. (1964/1968): Frühkindliche Bildung und Schulanfang. (Zuerst in: Evangelische Kinderpflege 1964, H. 6). In: Bittner, G. / Schmid-Cords, E. (Hrsg.): Erziehung in früher Kindheit. München: Piper, S. 344–363.
- Horn, H.A. (Hrsg.) (1982): Kindergarten und Grundschule arbeiten zusammen. Konzepte und Beispiele für einen kooperativen Schulanfang. Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 51, Hrsg. v. D. Haarmann. Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule.
- Köhler, A. (1875/1885): Die Pädagogik des Kindergartens. (= Praxis des Kindergartens. Theoretisch-praktische Anleitung zum Gebrauche der Fröbelschen Erziehungs- und Bildungsmittel

- in Haus, Kindergarten und Schule. Dritter Band). (1. Aufl. 1875) Zweite verb. Aufl. Hrsg. v. A. Weber, Weimar: Böhlau.
- Lange-Kaluza, A. (2006): Rituale im Kindergarten für den Übergang. In: Diskowski, D./Hammes-DiBernardo, E./Hebenstreit-Müller, S./ Spreck-Hamdan, A. (Hrsg.): Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden. Jahrbuch des pfv. Weimar/Berlin: Verlag das Netz, S. 97–99.
- Liegle, L. (2006): Bildung und Erziehung in früher Kindheit: Stuttgart: Kohlhammer. Mitteilungsblatt der Kultusministerin von Mecklenburg-Vorpommern, Jg. 1992, Nr. 6.
- Pappenheim, E. (1906): Stichwortartikel „Kindergarten“. In: Rein, W. (Hrsg.): Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik. 4. Bd., 2. Aufl. Langensalzy: Beyer/Söhne, S. 872–881.
- Prott, R. (2005): Rechtsgrundlagen und finanzielle Regelungen für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Zahlenspiegel 2005 – Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik, S. 15–43.
- Richter, K. (1876): Kindergarten und Volksschule in ihrer organischen Verbindung dargestellt. Vom Fröbelvereine in Berlin gekrönte Preisschrift. Leipzig: Friedrich Brandstetter.
- Riedel, B. (2005): Das institutionelle Angebot für Kinder von 3 Jahren bis zum Schuleintritt (Kindergartenalter). In: Deutsches Jugendinstitut: Zahlenspiegel 2005 – Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik, S. 127–142.
- Schäfer, G.E. (Hrsg.) (2005): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. 2. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz.
- Seidel, F. (1875): Protokoll zu der am 26., 27. und 28. September 1875 in Weimar stattgefundenen II. Generalversammlung des „deutschen Fröbelverbandes“. In: Kinder-Garten, Bewahranstalt und Elementar-Klasse 16. Jg., No. 10, S. 145–156.
- Stern, E. (1998): Die Entwicklung schulbezogener Kompetenzen. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Entwicklung im Kindesalter. Weinheim: Psychologie Verlag Union.
- Tietze, W. (Hrsg.) (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität der deutschen Kindergärten. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand.
- Tietze, W./Rossbach, H.-G./Grenner, K. (2005): Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim: Beltz.
- Thüringer Kultusministerium (Hrsg.) (2006): Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre. Erprobungsfassung. Erfurt: Eigenverlag.

Abstract: *The institutional points of reference against which the demand for independence of the educational mission of kindergarten was directed in the past are the family and the school. With regard to the family, it is said that kindergarten does not only have a socio-pedagogical mission of care, but also a pedagogical mission of education besides the family. As regards the school, it is stated that the educational mission is not – at least not primarily – to be defined as a preschool, i.e. school-related, mission. With regard to the family, the demand for independence has been asserted successfully. As regards the school, two positions may be distinguished in the recent discussion: the traditionalist position which wants to maintain the strict delimitation between kindergarten and school; in addition, a reform position has emerged which aims at creating a relationship of continuity between the two sectors. The author pleads for eliminating the concept of the “independent educational mission of kindergarten” from the debate, because it is unclear, leads to confusion, and strains communication with elementary school pedagogics.*

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. habil. Jürgen Reyer, Universität Erfurt Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Arbeitsber.: Sozialpäd./Erz. in früher Kindheit, Postfach 90021, E-Mail: juergen.reyer@uni-erfurt.de.
Tel.: 0361-737/14232
Dipl. Päd. Diana Franke-Meyer, Geraer Str. 28, 07570 Weida, E-Mail: FrankeD@gmx.de