

Elementarpädagogik als Zukunftsfeld der Fachhochschulen

von Peer Pasternack

Im deutschen Bildungssystem treffen Kinder bzw. Heranwachsende auf umso besser qualifiziertes pädagogisches Personal, je älter sie werden. Das heißt umgekehrt: Sie treffen, je jünger sie sind, auf umso geringer qualifiziertes Personal. Am Beginn der Bildungsbiografien, in der Phase bis zum siebten Lebensjahr, werden Kinder in Deutschland – soweit sie Kindertagesstätten besuchen – von Personal betreut, das im Regelfall eine Berufs- oder eine Fachschulausbildung absolviert hat (Kinderpfleger/in bzw. Staatlich anerkannte/r Erzieher/in). Zugleich entfaltet die in diesen Altersstufen durchlaufene Bildung und Sozialisation prägende Wirkungen für die nachfolgende Schul- und Ausbildungsbiografie. Die Hirnforschung macht auf die dramatischen Prozesse aufmerksam, die bei Kindern dieses Alters ablaufen und, sofern einmal gehemmt, später nicht mehr nachgeholt werden können. Daher gilt es in der einschlägigen Fachdiskussion als dringend erforderlich, das in dieser Phase wirkende pädagogische Personal höher als bisher zu qualifizieren, d. h. auf Hochschulebene auszubilden. Das Berufsbild der Erzieher/in soll sein „Image der wenig professionalisierbaren Alltagsnähe und das Etikett der ‚Mütterlichkeit als Beruf‘“ abstreifen; Kindertageseinrichtungen, in denen etwa im Jahre 2002 lediglich 3,3% an Fachhochschulen oder Universitäten ausgebildetes pädagogisches Personal tätig war, sollen ihren bisherigen Status einer „akademikerfreien Zone“ ablegen (Rauschenbach 2005, 20ff).

1. Finanzierungsaspekte der Professionalisierung

In der Politik steht man dem Vorhaben unterschiedlich aufgeschlossen gegenüber. Die Forderung nach einer hochschulischen Erzieher/innen-Ausbildung findet sich mittlerweile in zahlreichen Landeswahlprogrammen politischer Parteien, allerdings vornehmlich nichtregierender. In Regierungsverantwortung gelangt, ergreift Politiker/innen häufig Skepsis, die sich aus der Befürchtung erheblicher Mehrkosten speist. Hier führt eine genauere Betrachtung allerdings zu deutlichen Relativierungen (i. E. Pasternack/Schildberg 2005a; 2005b; siehe Abb. 1).

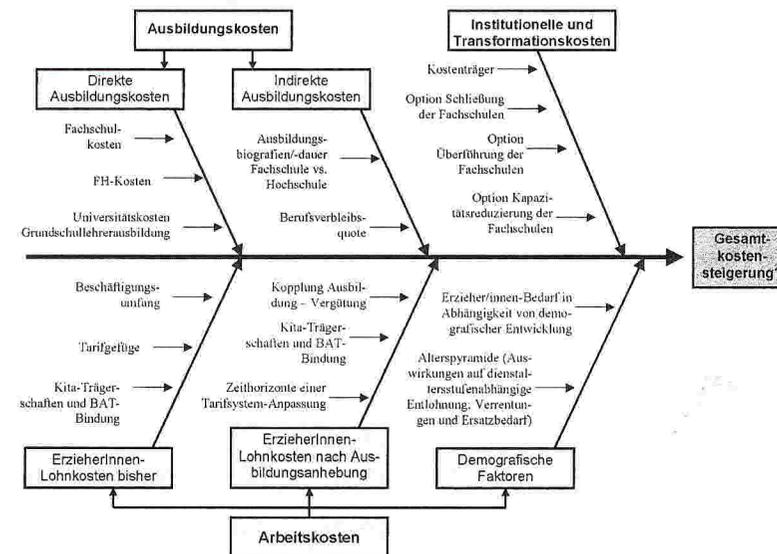


Abb. 1: Einflussfaktoren auf die Kostenauswirkungen einer Akademisierung des Erzieher/innen-Berufs

1. Kostensteigerungen im *Ausbildungsbereich* fallen bei Betrachtung der unmittelbaren Ausbildungs- bzw. Studiengänge insbesondere für den Fall des Fachhochschulstudiums gering aus. Die öffentlich anfallenden Kosten der kompletten Ausbildungsbiografien von Mittlerer Reife (bzw. analoger Jahrgangsstufe) bis zum Erzieher/innen-Abschluss sind für den zur Fachhochschule führenden Ausbildungsweg in überschaubarem Maße teurer als für Fachschulausbildungswege; die Kostensteigerungen fallen zudem weitgehend nicht im Hochschulsektor an, sondern im vorgelagerten Schulbereich und sind Bestandteil der Kosten einer – ohnehin angestrebten – Erhöhung der Übergangsquote ins Gymnasium.
2. Ebenso sind *institutionelle Transformationskosten*, die sich aus einem Übergang der Erzieher/innen-Ausbildung von den Fachschulen zu den Hochschulen ergeben würden, in ihren Größenordnungen vernachlässigbar. Im Sachkostenbereich ist durch Synergieeffekte von Entlastungen auszugehen.
3. Selbst für den Bereich, der die größten finanzierungsbezogenen Befürchtungen weckt, nämlich die *Arbeitskosten*, kann Entwarnung gegeben werden: Die Gesamtsumme der gesellschaftlich aufzuwendenden Arbeitskosten stiege selbst dann nicht, wenn das Vergütungsniveau der Erzieher/innen aufgrund statushöherer Ausbildung angehoben würde. Das liegt am zurückgehenden Erzieher/innen-Bedarf infolge abnehmen-

der Kinderzahlen und der Verrentung vergleichsweise vergütungsintensiver Angehöriger höherer Dienstaltersgruppen. Diese beiden Faktoren würden auch im Falle von Gehaltsanhebungen zu Personalkosten führen, die in der Summe geringer wären als heute.

Überdies: Da sich durch die sinkende Kinderzahl in jedem Fall die Gesamtkosten verringern, wären selbst bei angehobenen Individualvergütungen der Erzieher/innen noch finanzielle Spielräume vorhanden, um pädagogisch und gesellschaftlich wünschenswerte Anliegen wie die Verkleinerung von Gruppengrößen, die Ausweitung von Betreuungszeiten oder die Anhebung des Versorgungsgrades mit Kita-Plätzen umzusetzen. Nun zielen insbesondere die beiden letztgenannten Punkte wesentlich darauf, die Geburtenfreudigkeit der Bevölkerung zu erhöhen, indem die Vereinbarkeit von Beruf und Elternschaft erleichtert wird. Daher wird hier mitunter ein (zunächst durchaus nahe liegender) Einwand formuliert: Wenn die Ausweitung der Betreuungszeiten und die Anhebung des Versorgungsgrades mit Plätzen in Kindertageseinrichtungen nur in dem Falle für finanzierbar erklärt werden, dass die geringe Geburtenrate sich verstärkt, da nur auf diese Weise geringere Gesamtpersonalkosten im Kita-Bereich anfallen, dann werde die Finanzierung des Anliegens dadurch gesichert gehalten, dass paradoxerweise die Nichteinlösung des mit dem Anliegen verfolgten Zieles vorausgesetzt wird. Dieser Einwand hat zwar eine spontane Plausibilität, vernachlässigt aber etwas Entscheidendes: Demografische Entwicklungen sind naturgemäß intergenerationell und infolgedessen dadurch gekennzeichnet, dass die Durchsetzung eines bestimmten demografischen Trends (nach oben oder unten) nur zwei bis drei Generationen benötigt, die Trendumkehr aber ein Mehrfaches an Generationen. Der Grund ist simpel: Demografische Tatsachen wirken niemals nur in die nächste Generation, sondern auch in die übernächsten Generationen hinein – oder wie Journalisten es gern sagen: Menschen, die heute nicht geboren werden, können morgen keine Eltern sein. Insofern ist es für die mittelfristige demografische Entwicklung vergleichsweise irrelevant, was eine Bundesregierung, z. B. die derzeitige, beschließen mag.

Zusammengefasst: Durchschlagende Kostenargumente stehen einer Anhebung der Erzieher/innen-Ausbildung nicht entgegen. Dies gilt auch dann, wenn angenommen wird, dass in den Finanzministerien der Länder bereits mit künftig geringeren Personalkosten für den Kindergartenbereich gerechnet und dort erhoffte Einsparungen für Finanzierungen in anderen Haushaltskapiteln veranschlagt werden. Wichtig ist, dass es Einsparungen in jedem der denkbaren Fälle der Vergütungsentwicklung geben würde. Soweit höhere Vergütungen für studierte Erzieher/innen unabweisbar sein sollten, werden die daraus resultierenden Mehrausgaben durch sinkende Nachfrage mehr als aufgefangen. Das ist eine ungleich komfortablere Si-

tuation für die Protektion eines Anliegens wie der Akademisierung des Erzieher/innen-Berufs, als wenn dieses Anliegen nur unter Einsatz absolut zusätzlicher Finanzmittel umzusetzen wäre. Vor diesem Hintergrund können sich alle weiteren Diskussionen auf inhaltliche Aspekte beziehen.

Und in der Tat: Mittlerweile funktioniert das selbst bei den aus Kostengründen eher skeptisch gestimmten Politiker/innen. Sie unterstützen im Regelfall zumindest Studiengangs-Pilotprojekte oder behindern diese jedenfalls nicht. Derart befinden sich unterdessen 19 elementarpädagogische Fachhochschul-Studiengänge in ihren ersten Durchläufen bzw. der unmittelbaren Start-Vorbereitung.

2. Angebot und (potenzielle) Nachfrage

Die bisherigen Diskussionen haben unterdessen zu bundesweit 34 akademischen Ausbildungsinitiativen geführt. Davon werden, wie erwähnt, 19 an Fachhochschulen durchgeführt (siehe Tabelle 1). Von diesen wiederum werden einige in Zusammenarbeit mit Fachschulen für Sozialpädagogik realisiert, was Erfahrungstransfers erleichtert und konkurrenzbedingten Konflikten vorbeugt. Die Robert Bosch Stiftung begleitet die Entwicklungen mit einem eigenen Programm (<http://www.profis-in-kitas.de/>). An drei Fachhochschulen gibt es zudem Initiativen für Kita-Management-Weiterbildungen, die sich vorrangig an Leiter/innen wenden.

Neben diesen Angeboten der Fachhochschulen gibt es weitere inhaltlich affine Studienangebote wie die Weiterbildung Naturspielpädagogik an der FH Kiel oder den Diplomstudiengang Kindertanzpädagogik an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Heidelberg-Mannheim. An der Berufsakademie Sachsen/Staatlichen Studienakademie Breitenbrunn befindet sich der Bachelor-Studiengang Elementarpädagogik in Vorbereitung. Auch Universitäten sind aktiv, so die Universität Bremen mit drei Angeboten: Frühkindliche Bildung als zertifizierte Weiterbildung, Fachbezogene Bildungswissenschaften als Bachelor-Studiengang und, in Vorbereitung, der Master-Studiengang Early Childhood Education. An der Universität Oldenburg wird die Weiterbildung „Frühkindliche Pädagogik im Elementar- und Primarbereich“ angeboten, die Universität Halle-Wittenberg startet im Wintersemester 2007/2008 mit dem Master-Studiengang Early Childhood Education, die Universität Erfurt mit dem Bachelor-Studiengang Pädagogik der Kindheit, die TU Dresden bereitet Bachelor- und Master-Studiengänge in Frühpädagogik vor, und die Universitäten Augsburg und Koblenz bieten Elementarpädagogik als Schwerpunkt im Pädagogikstudiengang an.

Lässt sich damit das Feld bereits angemessen bedienen? Die Autoren der Studie „Die Erzieherin“ gehen von jährlich 15 000 Absolventinnen an

Tab. 1: Elementarpädagogische Studienangebote an deutschen Fachhochschulen

Nr.	Hochschule	Studiengang/Angebot	Charakter	Abschluss
1	FH Kiel in Koop. m. Univ. Flensburg u. Fachschulen für Sozialpädagogik	Erziehung und Bildung im Kindesalter (geplant)	grundständiger Studiengang	Bachelor
2	FH Oldenburg/Ostfriesland/Wilhelmshaven, Standort Emden	Integrative Frühpädagogik	grundständiger Studiengang (Voll- oder Teilzeit)	Bachelor
3	HAW Hamburg	Elementarpädagogik (Start WiSe 2007/2008)	grundständiger Studiengang	Bachelor
4	FH Neubrandenburg	Early Education – Bildung und Erziehung im Kindesalter	grundständiger Studiengang	Bachelor
5	FH Hannover in Koop. m. 6 evang. Fachschulen	Elementarpädagogik (2004 gestartet, wird nicht weitergeführt)	grundständiger Studiengang	Bachelor
6	FH Hildesheim in Koop. m. Fachschulen	Bildung und Erziehung im Kindesalter (geplant)	grundständiger Studiengang	Bachelor
7	FH Magdeburg-Stendal, Standort Stendal	Angewandte Kindheitswissenschaften	grundständiger Studiengang	Bachelor
8	FH Potsdam	Bildung und Erziehung in der Kindheit	grundständiger Studiengang	Bachelor
9	ASFH Berlin	Erziehung und Bildung im Kindesalter	grundständiger Studiengang	Bachelor
10	Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin	Education (für außerfamiliäre Bildung und Betreuung von Kindern im Vorschul- und Schulalter; im Diskussionsstadium)	grundständiger Studiengang	Bachelor

11	Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig	Soziale Arbeit zur Qualifizierung von Leitungspersonal in Kindertagesstätten	berufsbegleitender Studiengang	Diplom
12	Evangelische Hochschule für Soziale Arbeit Dresden	Elementar- und Hortpädagogik	berufsbegleitender Studiengang	Bachelor
13	FH Erfurt	Erzieher/in (Start WiSe 2007/2008)	grundständiger Studiengang	Bachelor
14	SRH Hochschule für Gesundheit Gera gGmbH	Interdisziplinäre Frühförderung (in Vorbereitung)	grundständiger Studiengang	Bachelor
15	FH Gießen-Friedberg, Standort Wetzlar	Frühpädagogik (geplant)	grundständiger dualer Studiengang + berufsbegleitender Weiterbildungsstudiengang	Bachelor
16	FH München	Bildung und Erziehung im Kindesalter (Start WiSe 2007/2008)	grundständiger Studiengang	Bachelor
17	Katholische Stiftungsfachhochschule München	Bildung und Erziehung im Kindesalter (Start WiSe 2007/2008)	grundständiger Studiengang	Bachelor
18	FH Ludwigsburg – Hochschule für öffentliche Verwaltung und Finanzen in Koop. m. PH Ludwigsburg	Elementarpädagogik (im Diskussionsstadium)	Master-Studiengang	Master

Fachschulen und Fachakademien aus (Rauschenbach et al. 1995, 65ff). Weder die öffentlichen Träger noch die Dachverbände der Fachschulen verfügen über aggregierte Zahlen der Ausbildungsplätze und Absolventinnen der Erzieher/innen-Ausbildung. Der Berufsbildungsbericht der Bundesregierung beziffert die Zahl der Schüler/innen gar nur mit 19 700, was für die Absolventenzahlen bedeuten würde: Wenn infolge der dreijährigen Ausbildung jedes Jahr ein Drittel dieser Gruppe die Fachschulen verlässt, dann gäbe es lediglich 6 566 Absolventinnen (BMBF 2004). Diese Zahl ist so niedrig, dass sie nicht richtig sein kann. Den Angaben des Statistischen Bundesamtes – in Fragen Erzieher/innen-Ausbildung auch keine zuverlässige Quelle – lässt sich immerhin eine realitätsnähere, wenn auch immer noch falsche Zahl von jährlich etwa 10 000 Absolventinnen mit Fachschulabschluss Erzieher/in entnehmen (Statistisches Bundesamt 1998–2003). Karin Beher (2005) hat sich unlängst um eine Ermittlung der Schüler/innen- und Absolvent/innen-Zahlen bemüht und kommt auf rund 36 000 bis 45 000 Schüler/innen. Legen wir den niedrigeren Wert, also 36 000, auf die drei Ausbildungsjahre um, so ergibt sich eine Absolventenzahl von 12 000 pro Jahr; legen wir den höheren Wert um, dann ergibt sich eine Absolventenzahl von 15 000 pro Jahr, wobei mögliche Abbrecher/innen, da nicht ermittelbar, außer Acht gelassen werden müssen (zu den Problemen der Statistik vgl. auch Rauschenbach 1990, 263ff).

Zur genauen Ermittlung wäre eine Primärerhebung notwendig. Für unseren Zweck mögen die Berechnungen von Beher genügen: Das Potenzial der Fachhochschulen für elementar- bzw. frühpädagogische Studiengänge besteht – jedenfalls theoretisch – in bundesweit 12- bis 15 000 Studienplätzen.

Die aktuellen Studienganginitiativen an Hochschulen bewegen sich meist um 30 Studienplätze pro Jahr. Das ergibt, wenn einmal alle Initiativen tatsächlich umgesetzt sind, ca. 1 100 Studienanfängerplätze pro Jahr. Die FH-Angebote einschließlich der Managementstudiengänge könnten davon ca. 650 Plätze bereitstellen. Diese Größenordnungen zeigen, dass hier noch viel Spielraum für die (Fach-)Hochschulen besteht und dass die Fachschulen voraussichtlich noch auf Jahre und Jahrzehnte hinaus die Hauptausbildungsstätten für elementarpädagogisches Fachpersonal sein werden. Letzteres wiederum schafft Spielräume für einen gestalteten Übergang in die Akademisierung des Berufsfeldes.

Vor dem Hintergrund der Größenverhältnisse ist derzeit die Neigung verbreitet, die Hochschulausbildung in einer ersten Phase vornehmlich für Leiter/innen von Kindertagesstätten und die Fachschulausbildung für das pädagogische Personal in den Gruppen vorzusehen. Die drei oben erwähnten Kita-Management-Ausbildungen zielen ausdrücklich darauf ab, und ein Studienangebot – das der HTWK Leipzig – ist überhaupt nur deshalb entwickelt worden, weil das sächsische Sozialministerium im Januar

2004 verordnet hat, dass Leiter/innen von Tageseinrichtungen mit mehr als 70 Kindern über einen Diplomabschluss verfügen müssen. Daraufhin wurde mit dem berufsbegleitenden Studiengang „Soziale Arbeit zur Qualifizierung von Leitungspersonal in Kindertagesstätten“ der vermutlich bundesweit letzte Diplomstudiengang während des Bologna-Prozesses aufgelegt (vgl. die Rechtsgrundlage §2 Abs. 1 SächsQualiVO).

In Rechnung zu stellen wäre dabei allerdings, dass ein wesentliches Ziel der Ausbildungsanhebung nicht oder kaum erreicht werden kann, wenn allein Leitungskräfte höher qualifiziert werden: die Qualitätssteigerung der unmittelbaren Arbeit mit den Kindern, die durch Höherqualifizierungen des Personals in den Gruppen anzustreben wäre. Eine Hochschulausbildung vornehmlich für Kita-Leiter/innen würde eine Professionalitätssteigerung des *Managements* der jeweiligen Einrichtung bewirken. Eine Professionalitätssteigerung der Arbeit in den Gruppen aber kann dadurch höchstens indirekt – nämlich über eine qualitätsverbesserte Anleitung und Führung – erreicht werden. Daher: Perspektivisch werden so viele elementarpädagogische Studienplätze benötigt, dass nicht nur die Kita-Leitung, sondern auch die unmittelbare Arbeit mit den Kindern künftig in relevantem Ausmaß von akademisiertem Personal geleistet wird. Einstweilen aber, solange die FH- und andere akademische Angebote nur weniger als 10% der Fachschulkapazitäten umfassen, ist es praktisch durchaus sinnvoll, die Angebote vorrangig an Kita-Leitungen zu adressieren. Nicht zuletzt leuchtet bei einer solchen Adressierung auch Skeptikern eher ein, dass solche Studiengänge notwendig sind, kann diese also auch zur Sicherung von Akzeptanz etwa im politischen Raum beitragen.

Jenseits solcher pragmatischer Erwägungen, wie Skeptiker umgestimmt werden können, ist aber auch darauf hinzuweisen, dass mit der Akademisierung des Erzieher/innen-Berufs kein Sonderweg in der Gesamtlandschaft der pädagogischen Handlungsfelder beschritten wird. Vielmehr wird eine Normalisierung hergestellt. Neben dem zu 100% akademisierten Lehramtsbereich weisen auch die anderen pädagogischen Handlungsfelder deutlich höhere Akademisierungsquoten als der vorschulische Sektor auf: Jugendarbeit 43%, Hilfen zur Erziehung 42%, Jugendämter/-behörden 52% und in den Beratungsstellen 86% (Rauschenbach 2006, 23). Damit sind auch mögliche Benchmarks für die frühkindliche Pädagogik gesetzt.

Literatur

- Beher, K. (2005): Arbeit und Qualifizierung in sozialen Frauenberufen: Von der Kleinkinderlehrerin und Kindergärtnerin über die Erzieherin hin zur sozialpädagogischen Bildungsfachkraft oder zurück? Ein Beitrag zur Entwicklung

- und Lage des Erzieherinnenberufs im Horizont von Ausbildung und Arbeitsmarkt. Dissertation am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Soziologie der Universität Dortmund, unveröff.
- BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung (2004): Berufsbildungsbericht 2004, Bonn. /in: http://www.bmbf.de/pub/bbb_2004.pdf, 15.12.2004
- Pasternack, P., Schildberg, A. (2005a): Die finanziellen Auswirkungen einer Akademisierung der Erzieher/innen-Ausbildung. /in: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hg.), Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung, Band 2: Entwicklungspotenziale institutioneller Angebote im Elementarbereich. Verlag Deutsches Jugendinstitut, München, 9–133
- , – (2005b): Unbezahlbar? Die Kosten einer Akademisierung der Erzieher/innen-Ausbildung. /in: die hochschule 2/2005, 155–188; auch unter <http://www.peer-pasternack.de/texte/erzieherinnen.pdf> (letzter Zugriff: 1.8.2007)
- Rauschenbach, Th. (1990): Jugendhilfe als Arbeitsmarkt. /in: Detlev, J., Peukert, K., Münchmeier, R., Greese, D., Oberloskamp, H., Böllert, K., Otto, H.-U., Gängler, H., Stein, G., Krefz, D., Strack, G., Rauschenbach, Th.: Jugendhilfe. Historischer Rückblick und neuere Entwicklungen. Materialien zum 8. Jugendbericht Bd. 1. Juventa, München/Weinheim, 226–297
- (2005): Erzieherinnen in neuer Höhenlage. Unbeabsichtigte Nebenwirkungen einer beabsichtigten Ausbildungsreform. /in: Erziehungswissenschaft 1/2005, 18–35
- (2006): Ende oder Wende? Pädagogisch-soziale Ausbildungen im Umbruch. /in: Diller, A., Rauschenbach, Th. (Hg.): Reform oder Ende der Erzieherinnen-ausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. Deutsches Jugendinstitut, München, 13–34
- , Beher, K., Knauer, D. (1995): Die Erzieherin. Ausbildung und Arbeitsmarkt, Juventa, Weinheim/München
- SächsQualiVO, Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales über die Anforderungen an die Qualifikation und Fortbildung der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und der Tagespflegepersonen vom 9. Januar 2004. /in: http://www.sachsen-kinderfreundlich.de/media/rechtsgrundlagen/Saechsische_Qualifikations-_und_Fortbildungsverordnung.pdf
- Statistisches Bundesamt (1998–2003): Bildung und Kultur. Berufliche Schulen (Fachserie 11, Reihe 2). Wiesbaden

Rahmenbedingungen für gute Bildung – Herausforderungen für die Pädagogik der frühen Kindheit

von Ralf Haderlein und Stefan Sell

Eigentlich setzt die Thematisierung der Rahmenbedingungen für gute Bildung voraus, dass bereits geklärt ist, was denn überhaupt „gute Bildung“ ist. Dann kann man den gegebenen Ist-Zustand auf der Grundlage von Zahlen, Daten und Fakten mit neuen, erweiterten und vielleicht sogar innovativen Gedanken und Ansätzen konfrontieren und mit ein wenig Glück auch die dahinter stehende Praxis verändern.

Es zeigen sich jedoch schon beim ersten Blick auf das „Gute“ an der Bildung sowie die dafür notwendigen Rahmenbedingungen zwei Einschränkungen:

Was ist gute Bildung?

Sicherlich gibt es Autorinnen und Autoren, die gute Bildung theoretisch definieren können; es gibt Argumente, die sich, vom Bild des Kindes ausgehend, für gute Bildung generieren lassen, und internationale Vergleichsstudien zu gelingenden Bildungsprozessen in der frühen Kindheit. Doch Hand aufs Herz: Was ist jetzt eigentlich „gute Bildung“? An welchen Kriterien lässt sie sich messen?

Die Diskussionen der letzten Jahre haben eines zumindest deutlich gemacht: Bildung ist ein lebenslanger Prozess. Diese Feststellung ist weitaus weniger trivial, als man auf den ersten Blick meinen könnte. Der Ansatz einer Wissensvermittlung nach dem „Nürnberger Trichtermodell“ ist keinesfalls ein nur noch historisches Phänomen; betrachtet man beispielsweise Teile der neueren Debatte über eine bildungspolitische Aufladung der Kindertageseinrichtungen in der breiteren Öffentlichkeit und vor allem bei den politischen Entscheidungsträgern, so kann man durchaus die These wagen, dass zunehmend ein sehr verengtes und instrumentell motiviertes Bildungsverständnis (z. B. in der Ausprägung einer primär zu bedienenden Schulvorbereitung durch die Kitas) zu beobachten ist. Dies konfligiert klar mit dem ganzheitlichen Ansatz der modernen Frühpädagogik, wie er in der Fachdiskussion ausdifferenziert wurde.

Insofern ist (und wird) auch die Suche nach „guter Bildung“ nie abgeschlossen (sein): Hat das Kind deshalb eine gute Bildung, weil es die Schule mit einem Notenschnitt von 1,0 verlässt? Oder hat das Kind, welches im