

## Einleitung

Die Frage nach dem Verhältnis von Kindergarten und Schule mit all seinen thematischen Facettierungen und semantischen Einschlüssen ist kein Novum des 21. Jahrhunderts. Die Beziehung der Institutionen ist seit der Entstehung der Grundschule Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzungen. Forderungen nach einem organischen Übergang<sup>1</sup>, die bereits auf der Reichsschulkonferenz 1920 erhoben wurden, haben nahezu ein Jahrhundert später ungebrochene Brisanz. Gleichzeitig entwerfen sich die Institutionen des deutschen Bildungssystems heute im Spannungsfeld zwischen historisch gewachsener Differenz und den Ansprüchen der Anschlussfähigkeit.<sup>2</sup> Um zu verstehen, warum der Wechsel von einer Bildungsinstitution zur nächsten Anschlussfähigkeit voraussetzt, lohnt ein Blick zurück. In der Bearbeitung ihrer Beziehungskonstellation wechselten sich Phasen der Eigenständigkeit mit Phasen konstatiertes „wechselseitiger Verwiesenheit“<sup>3</sup> ab, Trennungsbewegungen folgten Bindungsbemühungen. Hierbei gelang es den Institutionen bislang nicht, ihr Verhältnis dauerhaft zu klären.

Kindergarten und Grundschule scheinen in einem chronischen Disput zu stehen. *Chronisch* beschreibt das Verhältnis, dessen Grundproblematik sich schleichend entwickelte und die Beziehungskonstellation dabei dauerhaft überschattete, ohne dass ein Ausgangspunkt bislang klar bestimmbar war. Interessant ist, dass dabei längere Phasen zu beobachten sind, die von einer relativen Stabilität gekennzeichnet waren und die die Beziehungskonstellation als geklärt erscheinen ließen. Pädagogische Diskussionen, welche die Beziehungskonstellation der Institutionen tangieren, sprechen aber eine deutliche Sprache und zeigen, dass die Thematik eine eigenständige Problemgeschichte mit sich bringt, die eine weitere Klärung beeinträchtigt.

Das Verhältnis der Institutionen genießt hohe öffentliche Aufmerksamkeit. Die Auseinandersetzung mit der Thematik wird auf wissenschaftlicher Ebene als Dialog über die Institutionen hinweg in unterschiedlichen Disziplinen geführt. Auch innerhalb der Institutionen herrscht rege Beteiligung, verbunden mit unterschiedlichen Positionierungen des pädagogischen Fachpersonals. Das Verhältnis von Kindergarten und Grundschule lässt sich seit Anbeginn im Disput, in der kontrovers geführten Auseinandersetzung in der Öffentlichkeit in den verschiedenen Disziplinen, deutlich nachzeichnen, da sich das Verhältnis in ausgeprägten „Verdichtungszonen“<sup>4</sup> immer wieder neu konstituiert.

Obwohl sich die Institutionen Kindergarten und Grundschule in ihren Aufgaben in den letzten Jahrzehnten immer weiter annähern, unterscheidet sich ihr Selbstverständnis in Bezug auf Bildung und Erziehung.<sup>5</sup> Das Spannungsfeld der Institutionen, sich zwischen Differenz und Anschlussfähigkeit zu entwerfen, beeinträchtigt Reformprozesse und behindert die in den Institutionen tätigen Akteure in ihrem Dialog.<sup>6</sup> Die Notwendigkeit an Schnittstellen zu kooperieren wird durch diese Problematik erschwert. Kommunikati-

---

<sup>1</sup> Forderungen nach einem Übergang zwischen Kindergarten und Schule, der den Bedürfnissen der Kinder Rechnung trägt, finden sich bereits in den Ausführungen des Ausschusses „Kindergarten“ auf der Reichsschulkonferenz. Vgl. Reichsministerium des Innern, 1921, S. 692.

<sup>2</sup> Vgl. Drieschner, E. und Gaus, D., 2012, S. 541.

<sup>3</sup> Vgl. Röbe, E., 2011b, S. 21.

<sup>4</sup> Der Begriff wird von Jürgen Reyer eingeführt. Vgl. Reyer, J., 2006, S. 211.

<sup>5</sup> Vgl. Deckert-Peaceman, H., 2013b, S. 29.

<sup>6</sup> Die wissenschaftliche Begleitung zur Implementierung des Orientierungsplans in Baden-Württemberg zeigte, dass die Kooperation Kindergarten und Grundschule eine zentrale Entwicklungsaufgabe bleibt. In der Rangfolge der Kooperationspartner nach Zufriedenheit, fällt die Grundschule von 15 Kooperationspartnern auf den vorletzten Platz, vgl. Röbe, E., Huppertz, N. und Füssenich, I., 2009, S. 72.

## 10 Einleitung

onsprobleme müssen in ihrer historischen Bedingtheit erkannt werden, um so sensible ‚Druckstellen‘ zu markieren, ja zu diskriminieren, die die Kommunikation behindern und in Reformprozessen besonderer Zuwendung bedürfen.

Die vorliegende Arbeit nimmt das Verhältnis von Kindergarten und Schule in den Blick und versucht es, anhand ausgewählter Verdichtungszone zu rekonstruieren. In einem ersten Zugriff werden die frühkindlichen Institutionen vor Entstehung der Grundschule in den Blick genommen, wobei das Augenmerk darauf gelenkt wird, inwiefern sie sich über ihre jeweiligen Funktionen durch Gleichheit bzw. Differenz konstituieren lassen. Das Verhältnis von Kindergarten und Schule lässt sich anschließend zunächst anhand der Konferenzdokumentationen der Reichsschulkonferenz von 1920 und der in der Öffentlichkeit ausgetragenen Auseinandersetzung rekonstruieren. Als historische Weichenstellung für das Verhältnis von Kindergarten und Schule hatte die Reichsschulkonferenz weitreichende Folgen für die Beziehungskonstellation der Institutionen.

Die große Bildungsreform in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts brachte erneut Bewegung in die Beziehung von Kindergarten und Schule. In dieser zweiten Verdichtungszone erlaubt die kontroverse öffentliche Diskussion eine Rekonstruktion des Verhältnisses der Institutionen. Das Bildungssystem in Deutschland strukturierte sich neu, was weitreichende Veränderungen im Elementarbereich bewirkte. Nahezu alle Fragestellungen, die zur Zeit der Bildungsreform das öffentliche Interesse fanden, haben an ihrer Aktualität bis heute nichts verloren.

Das ausgehende 20. Jahrhundert erweist sich als dritte Verdichtungszone, in der das Verhältnis von Kindergarten und Schule sichtbar wird. Der Kindergarten erfährt unter den Einflüssen unterschiedlicher Reformimpulse eine Aufwertung und steigt im Verständnis erneut zur Bildungsinstitution auf. Kindergarten und Grundschule konzentrieren sich in dieser Zeit überwiegend auf Programmentwicklung.<sup>7</sup> Diese Bemühungen setzen u.a. eine Klärung der Kinder- und Kindheitsbilder der Institutionen voraus.<sup>8</sup> Während Bildungspläne im Schulbereich eine lange Tradition aufweisen und die Schule ein Verständnis von Erziehung und Bildung entwirft, sind diese Bemühungen im Kindergarten relativ neu. Inzwischen erarbeiteten alle Bundesländer in Deutschland Bildungspläne für den Kindergarten, die darauf zielen, das Handeln der Akteure absichtsvoll zu steuern und ein Verständnis von Erziehung und Bildung grundzulegen. Mit dem Orientierungsplan legt Baden-Württemberg als eines der letzten Bundesländer einen Bildungsplan vor, der durch seine Orientierungsleistung das Zusammenspiel des pädagogischen Fachpersonals sichern soll.<sup>9</sup>

Während die Schule als komplexes System betrachtet wird, das von unterschiedlichen Ebenen beeinflusst wird und zugleich in unterschiedliche Ebenen hineinwirkt, sind solche Gedanken für den Kindergarten noch weit weniger verbreitet. Dennoch zeichnet der Kindergarten das gleiche Beziehungsmuster: Er wirkt in die Schule hinein und wird zugleich durch sie präformiert. Die Beziehungskonstellation der angrenzenden Systeme macht deutlich, dass sich die Systemtheorie in besonderem Maße als Bezugstheorie eignet. Sie liefert ein verständliches Begriffssystem, mit dessen Hilfe Implementierungsprozesse beschrieben und Steuerungsprobleme veranschaulicht werden können. Steuerungsbemühungen können als grenzüberschreitende Prozesse verdeutlicht werden und Implikationen eines Programms auf sein Umfeld sichtbar machen.

---

<sup>7</sup> Vgl. Röbe, E., 2007, S.12.

<sup>8</sup> Vgl. Röbe, E., 2011b, S. 27.

<sup>9</sup> Vgl. Fend, H., 2008, S. 80. Fend bezieht sich hinsichtlich der Orientierungsleistung auf schulische Bildungspläne.

Der Kindergarten scheint in seiner Entwicklung der Schule zu folgen. Steuerungsfragen, die bislang der Schule vorbehalten waren, tangieren nun auch ihn, wenn auch mit zeitlicher Verzögerung. Durch diese Ungleichzeitigkeit ist ihm aber die Möglichkeit gegeben, aus Fehlern der angrenzenden Institution zu lernen, um Steuerungsprozesse in geeigneter Weise zu unterstützen. Mit der Ausarbeitung und Implementierung von Bildungsplänen im Elementarbereich werden Hoffnungen geweckt, Bildungsbemühungen im Kindergarten absichtsvoll zu steuern. Im Auftrag des Wissenschafts- und Kultusministeriums wurden in Baden-Württemberg 30 Pilotenrichtungen während der Implementierung des Orientierungsplans unter der Gesamtleitung von *Prof. Dr. Edeltraud Röbe* wissenschaftlich begleitet.<sup>10</sup>

Ausgehend von der These, dass das Verhältnis der Institutionen bislang nicht auf Dauer geklärt werden konnte, untersucht die vorliegende Forschungsarbeit den Orientierungsplan in Baden-Württemberg als Reform- und Steuerungsinstrument, der darauf zielt, das Handeln der Erzieherinnen und Erzieher absichtsvoll zu steuern und deren Bildungsarbeit zu unterstützen. Fragen nach seiner Rezeption und Umsetzung stehen im Zentrum der Betrachtung. Die qualitative Studie untersucht anhand ausgewählter Pilotenrichtungen, welches Verständnis baden-württembergische Kindergärten über den Plan besitzen und wie ihn die Einrichtungen in ihr Handeln übersetzen, kurz, wie sie den Orientierungsplan verstehen und bewirken. Für die Auswertung des Rezeptionsprozesses finden qualitative und quantitative Daten Berücksichtigung. Bei den beiden landesweiten Erhebungen zur Implementierung des Orientierungsplans in Baden-Württemberg, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung durchgeführt wurden, konnte die Anonymität des pädagogischen Fachpersonals der Pilotenrichtungen aufgehoben werden. Die Daten der ausgewählten Kindergärten können dadurch sowohl im Spiegel der einzelnen Pilotenrichtungen untereinander als auch im Landesdurchschnitt betrachtet werden.<sup>11</sup>

Die Studie, die aus der letzten der oben genannten Verdichtungszonen resultiert, zielt auf die übergeordnete Fragestellung, ob der Orientierungsplan zur Klärung des Verhältnisses von Kindergarten und Schule einen Beitrag zu leisten vermag. Kann er über eine konsensuelle Verständigung über Bildung und Erziehung dem chronischen Disput begegnen, um Kontinuität in der Bildungsarbeit beider Institutionen zu bewirken?

---

<sup>10</sup> Vgl. Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung, Röbe, E., Huppertz, N. und Füssenich, I., 2009.

<sup>11</sup> Vgl. Röbe, E., Huppertz, N. und Füssenich, I., 2009, S. 107.