



Peter Erath  
Franz-Michael Konrad  
Markus Rossa  
(Hrsg.)

# Der Kindergarten als Bildungseinrichtung

**Pädagogische, didaktische und methodische Aspekte  
einer bildungstheoretischen Vertiefung der Arbeit  
in Kindertageseinrichtungen**

Erath / Konrad / Rossa  
**Der Kindergarten als  
Bildungseinrichtung**



Peter Erath  
Franz-Michael Konrad  
Markus Rossa  
(Hrsg.)

# Der Kindergarten als Bildungseinrichtung

Pädagogische, didaktische und methodische  
Aspekte einer bildungstheoretischen Vertiefung  
der Arbeit in Kindertageseinrichtungen

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2017

**k**

*Gedruckt mit freundlicher Unterstützung der  
Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

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

2017.k. © by Julius Klinkhardt.

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

Umschlagfoto: © Media-ID: 728324 / clipdealer.com.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.  
Printed in Germany 2017.  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2175-9

## Inhaltsverzeichnis

*Peter Erath, Franz-Michael Konrad und Markus Rossa*

Einleitung ..... 7

*Franz-Michael Konrad*

Bildung im frühen Kindesalter.

Zur bildungstheoretischen Vertiefung der Arbeit im Kindergarten ..... 13

*Ingrid Pramling Samuelsson und Niklas Pramling*

Vorschuldidaktik für das spielend-lernende Kind ..... 31

*Jie-Qi Chen*

Offenheit und Unvoreingenommenheit bei der Bildung kleiner Kinder.

Das Konzept der *Multiplen Intelligenzen* ..... 43

*Julia Flottmann und Miriam Leuchter*

Entwicklungs- und lernpsychologische Grundlagen für die

naturwissenschaftliche Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen ..... 55

*Kathrin Winkler*

Wertebildung im Kindergarten.

Pädagogische Intentionen zum Philosophieren und

Theologisieren mit Kindern ..... 69

*Dorothee Gutknecht*

Methodische Zugänge zur Entwicklung von Erzählfähigkeiten

bei Kindern im Krippen- und Kindergartenalter ..... 85

*Peter Erath und Markus Rossa*

Lernen von der Sache aus!?

Über Möglichkeiten und Schwierigkeiten

einer dialogisch-instruktiven Didaktik für den Elementarbereich ..... 97

*Michael Köck*

Über das Staunen hinausführen.

Didaktische Überlegungen zum Bildungsbereich

Naturwissenschaft und Technik ..... 119

*Jens Kratzmann*

Wie lässt sich Bildung in der Kindertageseinrichtung erfassen?

Zur Messbarkeit pädagogischer Interaktionssituationen ..... 139

*Larry Prochner, Ailie Cleghorn, Anna Kirova und Christine Massing*

Ausbildung von Erzieher/innen in unterschiedlichen kulturellen Milieus.

Die Integration unterschiedlicher Weltanschauungen ermöglichen! ..... 151

Autorinnen und Autoren..... 169

# Einführung

## 1 Ausgangspunkt

Internationale Vergleichsuntersuchungen sowie aktuelle entwicklungspsychologische und neurowissenschaftliche Erkenntnisse zeigen, dass Kinder bereits im vorschulischen Alter zu komplexen Denk- und Lernleistungen in der Lage sind. Der traditionelle Kindergarten berücksichtigt dies bislang viel zu wenig. Die qualitative Weiterentwicklung des deutschen Kindergartens vor allen Dingen in didaktisch-methodischer Hinsicht ist deshalb unabweisbar. Zuletzt haben vor allem die Debatten rund um „PISA“ diese Notwendigkeit unterstrichen.

Eine Weiterentwicklung setzt jedoch ein klares Verständnis der Bildungsprozesse im vorschulischen Alter voraus. Was sollen die Kinder im Kindergarten lernen? Warum sollen sie es lernen? Wie sollen sie es lernen? Noch sind wir nicht in der Lage, diese und ähnliche Fragen zufriedenstellend zu beantworten. Warum ist das so? Drei Problemkreise seien exemplarisch genannt:

- Der Bildungsbegriff ist unklar. Kaum noch jemand benutzt den Bildungsbegriff in seiner ursprünglichen Bedeutung – als Formung des Menschen nach dem Vorbild Gottes. Vielleicht ist eine solche Vorstellung in der Religionspädagogik noch relevant. Ansonsten aber herrscht eine bunte Vielfalt an Optionen. Für die einen sind es die Wissenschaften, an denen sich gelingende Bildungsprozesse orientieren sollten. Andere verweisen auf ein bestimmtes kulturelles Erbe, das der Bildung die Richtung vorgebe. Im postmodernen Diskurs ist es der Mensch selbst, der in selbstreferentieller Weise Maßstab seiner eigenen Bildung ist. Wie man es auch dreht und wendet: Der Bildungsbegriff, so wie er aktuell gebraucht wird, deckt ein äußerst vieldeutiges „Assoziationsfeld“ (J. Oelkers) ab, manche sagen auch, er sei ein „Containerwort“, das es jedem erlaubt, sich sein eigenes Bildungsverständnis zurechtzulegen.
- Das Eigentümliche der vorschulischen Bildung bleibt im Ungefähren. Die aktuellen vorschulischen Bildungspläne sowie die sie begleitenden Fachdebatten, die hier eigentlich Klarheit schaffen sollten, versagen – vor dem Hintergrund des eben Gesagten nicht überraschend – bei der Bestimmung des Wesenskerns früher Bildung. Was ist eigentlich das Proprium der Bildung im Kleinkindalter? Schlagwörter wie „Konstruktivismus“, „selbstgesteuertes Lernen“ usw. verschleiern die Probleme eher, als dass sie sie klären. Es ist ja auch nicht einfach, das pädagogische Erbe (Fröbel, Montessori & Co.) mit den aktuellen internationalen Debatten zusammenzuführen. Und dann sind da ja auch noch die unterschiedlichen Anbieter, die ebenfalls ihre jeweils eigenen Bildungsideen und Bildungskonzepte verfolgen. Die Heterogenität der vorschulischen Bildungs-



landschaft erschwert es zusätzlich, den Kindergarten nach einem klaren und überzeugenden Konzept von frühkindlicher Bildung zu gestalten.

- Die professionelle Weiterentwicklung des Personals stockt. Während andere Länder keine Probleme haben, die Fachkräfte in den Kindergärten umstandslos als „Kindergartenteacher“ zu bezeichnen, ist es in Deutschland bislang nicht gelungen, den pädagogischen Fachkräften ein klares berufliches Bild zuzuordnen. Auch das überrascht nicht, denn ein solches klares berufliches Bild existiert (noch) nicht. Schon die ‚Höhenlage‘ der Ausbildung ist umstritten. Sollen, wie sich das gegenwärtig andeutet, künftig vermehrt Hochschulabsolventen/Hochschulabsolventinnen in den Einrichtungen eingesetzt werden? Wenn ja, in welcher Funktion? Oder reicht eine verbesserte fachschulische Ausbildung? Lassen sich diese unterschiedlichen Ebenen der fachlichen Professionalisierung noch unter derselben Bildungsidee bündeln? Klar ist jedenfalls: Der neue Begriff des „Kindheitspädagogen“/der „Kindheitspädagogin“ ist einstweilen nicht mehr als ein weiteres Schlagwort in der Debatte, das die Frage nach dem künftigen professionellen Status der Fachkräfte nicht beantwortet, sie vielmehr nur mit einem griffigen Label übermalt.

## 2 Folgerungen

Die Herausgeber des vorliegenden Buches halten es aus den genannten (und zahlreichen anderen) Gründen für dringend erforderlich, die Debatte um die Bildung im vorschulischen Bereich weiterzuführen. Ziel dieser Debatte sollte es sein, ein Konzept von vorschulischer Bildung zu formulieren, das sich klar von der Tradition des deutschen Kindergartens absetzt, zugleich jedoch den Anspruch erfüllt, das Alltagshandeln der Erzieher/innen praktisch zu unterstützen. Dabei sollte dieses Bildungskonzept so ausgestaltet sein, dass es auf Dauer in der Lage ist, fünf wichtige Fragen zu beantworten:

1. Die Frage nach den Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes: Wenn wir mit Kindern anspruchsvoll lernen wollen, gilt es zunächst zu prüfen, welche Lernvoraussetzungen Kinder mitbringen und wie wir damit umgehen können?
2. Die Frage nach den Inhalten: Was soll gelernt und gelehrt werden? Hier stellt sich die Frage nach dem, was das Kind interessiert (möglicherweise alles), aber ebenso auch die Frage nach dem, was das Kind braucht, um die (seine) Welt verstehen und in ihr kompetent handeln zu können. Hier gilt es, die Rolle der Bildungsinhalte im Sinne einer „Autorität der Sache selbst, die einem willkürlichen Verfügen über sie Grenzen setzt“ (Staege 2008, S. 17, siehe Literaturverzeichnis Erath/Rossa in diesem Band), stärker zu berücksichtigen.

sichtigen und neue Lernformen zu entwickeln, die den Kindern auch den Zugang zu sach- oder inhaltsorientierten Lernprozessen erlauben.

3. Die Frage nach den Modi der Aneignung: Wie soll gelernt und gelehrt werden? Hier stellt sich die Frage nach den geeigneten Lernformen, die Kinder gerne ausüben, die ihnen aber auch aufgrund ihrer entwicklungspsychologischen Situation zugemutet werden können.

Die sich aus den vorhandenen Ansätzen ergebenden Lehr- und Lernformen im Kindergarten sind bis heute vor allem:

- das implizite Lernen im Rahmen von ritualisierten Abläufen in der Gruppe und im Kindergarten (Essen, Schlafen, Feste feiern, Jahreskreislauf erleben, etc.),
- das imaginäre Lernen vorwiegend durch kindliches Rollen- und Phantasiespiel,
- das selbstorganisierte Lernen im Rahmen von Selbstbildungsprozessen, vorwiegend während des Freispiels,
- das situationsorientierte Lernen in und für Lebenssituationen vor allem im Rahmen von Projektarbeit,
- das strukturierte Lernen im Rahmen der Orientierung an vorhandenen Lernprogrammen entweder in kompensatorischer Absicht (z.B. in Form von Sprachförderungsprogrammen) oder zur Förderung spezifischer Fähigkeiten (z.B. in Form von Töpferkursen, etc.).

Damit stellt sich vor allem die Frage, welche Rolle künftig dem explizit sach- und bildungsbereichsorientierten Lernen zukommen soll, dem im Rahmen vieler Bildungspläne eine so wichtige Rolle zugesprochen wird.

4. Die Frage nach der Gestaltung des Verhältnisses von Lehrenden und Lernenden. Hier stellt sich die Frage nach den (für das Kind neuen) Lernformen. Diese müssen einen instruktiv-dialogischen Prozess zwischen Erzieher/in und Kindern ermöglichen. Kognitive Lernstrategien zielen auf Vorgänge wie Organisieren, Elaborieren, kritisches Prüfen, Wiederholen, während metakognitive Lernstrategien darauf abzielen, ein Bewusstsein der Kinder für ihre eigenen Lernprozesse zu entwickeln und diese zu verstehen. Das lässt Kinder effektiv und mit vertieftem Verständnis für die Sache lernen.
5. Die Frage nach dem Verhältnis unterschiedlicher Erziehungsräume zueinander. Hier stellt sich insbesondere die Frage, welchen „Mehrwert“ das Lernen im Kindergarten gegenüber dem in Familie und Peergroup haben soll und kann. Hier kann zweifelsfrei festgestellt werden, dass dieser Mehrwert gerade durch die Person der Erzieherin/des Erziehers als „gebildet Unterweisende/r“ zustande kommt, die sich zumindest was die Art der Vermittlung von Wissen anbelangt, deutlich von den jeweiligen Elternteilen abhebt.

### 3 Ziel und Aufbau des Buches

Im Rahmen des vorliegenden Buches können nicht alle gestellten Fragen umfassend beantwortet werden. Das Anliegen der Herausgeber ist es hier vor allem, deutlich zu machen, dass und wie die gängigen Formen des Lehrens und Lernens im Kindergarten bildungstheoretisch begründet, didaktisch vertieft und methodisch präzisiert werden können. Dies soll in diesem Buch – auch mit Unterstützung renommierter internationaler Autorinnen und Autoren – geschehen.

Dazu werden in einem ersten Teil des Buches elementare bildungstheoretische, allgemeindidaktische und entwicklungspsychologische Grundlagen für die frühe Bildung als zielorientierte, dialogische und responsive Praxis präzisiert: Franz-Michael Konrad (Eichstätt-Ingolstadt) führt in die Bedeutung und mögliche Konsequenzen einer bildungstheoretischen Vertiefung der Arbeit in Kindertageseinrichtungen ein. Ingrid Pramling-Samuelson und Niklas Pramling (Göteborg/Schweden) entwickeln vor dem Hintergrund der Theorie vom „spielend-lernenden Kind“ die Grundzüge einer dialogisch-kommunikativen Didaktik. Jie-Qi Chen (Chicago/USA) benennt einige wichtige psychologische Voraussetzungen, die es erlauben, differenzierte Bildungsprozesse mit Kindern zu organisieren und durchzuführen.

In einem zweiten Teil werden sachorientierte fachdidaktische Modelle exemplarisch vorgestellt, die es erlauben, Lernprozesse im Kindergarten sach- und inhaltsorientierter als dies bislang der Fall war, zu gestalten. Miriam Leuchter und Julia Flottmann (Landau) bieten hierfür ein entwicklungs- und lernpsychologisches Modell, um die naturwissenschaftliche Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen zu profilieren, Katrin Winkler (Nürnberg) zeigt auf, wie Erzieher/innen bereits mit Kindern sach- und entwicklungsgerecht philosophieren und theologisieren können und Dorothee Gutknecht (Freiburg) eröffnet methodische Zugänge zur Förderung der Erzählfähigkeit von Kindergartenkindern

In einem dritten Teil stellen Peter Erath und Markus Rossa (Eichstätt-Ingolstadt) ein didaktisch-methodisches Konzept zur Entwicklung neuer sachorientierter Lernformate für den Kindergarten vor. Michael Köck (Eichstätt-Ingolstadt) konkretisiert ein solches Format für die Bildungsbereiche Technik, Medien und Umwelt.

In einem vierten Teil erläutert Jens Kratzmann (Eichstätt-Ingolstadt) verschiedene Möglichkeiten zur Messbarkeit von Bildungsprozessen und damit verbundenen pädagogischen Interaktionssituationen. Larry Prochner und seine Mitarbeiter/innen (Edmonton/Kanada) weisen vor dem Hintergrund eines international vergleichenden Forschungsprojektes (Kanada, Kolumbien, Namibia) auf die Problematik hin, die sich aus unterschiedlichen, kulturell bedingten Bildungs- und Entwicklungstheorien für eine globale Bildung, Betreuung und Erziehung in vor-schulischen Einrichtungen ergibt.

Abschließend noch eine Bemerkung zur Nomenklatur im Buch. Die im Kindergarten tätigen pädagogischen Fachkräfte werden im Folgenden in den verschiedenen Beiträgen abwechselnd als „Erzieher/innen“, als „Kindheitspädagogen/Kindheitspädagoginnen“, als „Lehrer/Lehrerinnen“ usw. bezeichnet. Wir haben uns entschlossen keine Angleichung vorzunehmen. Zum einen sind es Länderspezifika, die hier eine Rolle spielen. So ist im angelsächsischen Ausland oftmals von „Lehrer/innen“ (teacher) die Rede, wenn wir in Deutschland von „Erzieher/innen“ sprechen würden. Zugleich weist die Bezeichnung „Lehrer/in“ aber auch auf ein anders geartetes Aufgabenverständnis hin, das in der deutschen „Erzieher/in“ nicht so ohne Weiteres aufgeht. Zum andern aber können unterschiedliche Bezeichnungen Unterschiede in den Ausbildungsniveaus indizieren, die bei einer einheitlichen Nomenklatur verschwänden, für die Argumentation im Einzelfall aber wichtig sein können. Im Übrigen scheint uns die uneinheitliche Nomenklatur typisch zu sein für ein Tätigkeitsfeld, das sich im Wandel befindet – so sehr wie seit vielen Jahrzehnten nicht mehr.

Die Herausgeber danken allen Autor/innen für die Zurverfügungstellung der Texte sowie der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt für die finanzielle Unterstützung bei der Herstellung dieses Buches.

Eichstätt im April 2017

*Peter Erath, Franz-Michael Konrad und Markus Rossa*