

2 Ein neuer Blick auf Kitas

Der Titel dieses Kapitels soll nicht wünschenswerte Entwicklungen und hoffnungsvolle Ansätze beschreiben, sondern gilt dem Blick auf Kitas, der derzeit in der Bildungspolitik, Wissenschaft und öffentlichen Diskussion maßgeblich ist. Kindergärten und Kindertagesstätten ebenso wie Schule tragen ihre Geschichte mit sich, mit Zielsetzungen und Funktionen, die gesellschaftlich tief verankert sind. Um die heutige Debatte zu verstehen, ist ein Blick zurück hilfreich: In vielen öffentlichen Diskussionen und bildungspolitischen Entscheidungen wirken traditionelles Verständnis und entsprechende Zielsetzungen noch nach. Kindergärten als Orte der Bewahrung und Aufsicht, als Einrichtungen der vorbeugenden halboffenen Kinderfürsorge – eine geschichtliche Entwicklung, die gerade in Hamburg, in der Stadt, in der KITA21 initiiert wurde, gut nachvollziehbar ist und lange wirksam war (vgl. Stoltenberg 1990) – scheinen überwunden. Sieht man jedoch, dass es Kitas mit großen sozialen Unterschieden gibt, in denen wegen Personalmangels, unzureichender Ausstattung oder mangelnder Fördermöglichkeiten der Kinder der Aspekt vorbeugender Sozialarbeit überwiegt, sind sie auch heute noch Realität. Auch die Betreuung von Schulkindern in Horten ist noch nicht überall durch ein verantwortliches Bildungsangebot über den Tag hinweg ersetzt worden. Wenn man bedenkt, dass der erste Knaben- und Mädchenhort in der Großstadt Hamburg 1884 eingerichtet wurde (ebd.), bekommt man einen Eindruck von der Wirkungsmacht traditioneller Sichtweisen und entsprechender Bildungspolitik und Praxis. Wenn heute der Hort durch die Ganztagschule abgelöst werden soll, treffen zwei sehr unterschiedliche Bildungsverständnisse aufeinander: das der Jugendhilfe und das der Schule. Abgesehen davon, dass mit einer solchen Veränderung auch Beschäftigungsverhältnisse in Frage gestellt werden, ist die diesen Prozess begleitende kritische Diskussion auch ein Indiz für die Distanz, die sich in den beiden Bildungskulturen auch durch Professionalisierung in den letzten Jahrzehnten entwickelt hat. Bildungsorientierung für die Kindertagesstätten sollte nicht mit Schulorientierung verwechselt werden.

Das Verständnis, Kindertageseinrichtungen als Bildungsorte für Kinder zu begreifen, konnte sich erst langsam durchsetzen: Kindertagesstätten werden zwar seit dem Strukturplan für das Bildungswesen des Deutschen Bildungsrats 1970 als Teil des Bildungswesens gerechnet – jedenfalls programmatisch. Sie ressortieren aber unter »Jugendhilfe«, die sich in erster Linie durch entwicklungsfördernde und soziale Zielsetzungen legitimiert und wahrgenommen

wird. Erst seit 1990 gibt es durch die Neufassung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes auch einen verbindlichen Bezugspunkt für den Anspruch von Kindertagesstätten, die biographisch erste Institution im gesellschaftlich organisierten Bildungssystem zu sein. Die Aufgabe hinsichtlich von »Kindern in Tageseinrichtungen«, heißt es im § 22 des Sozialgesetzbuchs VIII, umfasse »Betreuung, Bildung und Erziehung des Kindes«. In den Grundsätzen der Förderung von Kindern wird jedoch neben zwei auf das Kind bezogenen Zielsetzungen als dritter Punkt gleichberechtigt auch eine sozial- und arbeitsmarktpolitische Zielsetzung genannt:

- »1. die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern,*
 - 2. die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen,*
 - 3. den Eltern dabei helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können«*
- (SGB VIII, Artikel 1, § 22).*

Diese Argumentation dominiert in vielen bildungspolitischen Beiträgen auch heute, insbesondere wenn der Ausbau des Betreuungs(!)angebots gefordert wird. In die aktuelle Diskussion über die Alternative, finanzielle Zuwendungen an Familien zu geben oder Bildungsangebote für Kinder bereitzustellen, fließen sowohl Positionen ein, die Kitas stärker als Bildungsangebot sehen möchten als auch solche, die Kitas als sozialisierende Einrichtungen und soziale Kontrollinstanzen für Benachteiligte betrachten.

2.1 Kitas als Lebensort von Kindern

Man kann davon ausgehen, dass die Kindertagesstätte für den überwiegenden Teil der Kinder ab drei Jahren ein Ort ist, der für ihr Leben von zentraler Bedeutung ist – neben der Familie. Nach dem neuesten Bildungsbericht der Bundesregierung besuchen über 95 Prozent der Drei- bis Vierjährigen und zunehmend auch Kinder unter drei Jahren eine Tagesstätte (Bildungsbericht 2010). Hier wird ein bedeutsamer Teil von Alltagserfahrungen gewonnen: im Zusammenleben mit anderen Menschen – mit Kindern und Erwachsenen –, durch die räumliche und materielle Ausgestaltung der Kita und durch ein pädagogisches Konzept, das auch den Tagesablauf im Blick hat.

Viele Kitas, in denen Kinder aus dem regionalen Umfeld betreut werden, sind zugleich Orte sozialer und kultureller Begegnung. Sie können zu Orten werden, an denen kulturelle Vielfalt als Normalfall wahrgenommen wird. Dann leisten Kitas einen erheblichen Beitrag zu einem friedlichen und anregenden Zusammenleben auch über die Kita hinaus. Angesichts von zunehmender Armutsentwicklung unter Kindern, von Migrationsfolgen oder Verän-

derungen des sozialen Zusammenhalts gewinnt die Kita notwendigerweise ausgleichenden oder gar primären Charakter frühkindlicher Bildung.

Kitas sind der Ort, an dem Kinder vielen anderen Kindern begegnen – das ist eine große Entwicklungschance und eine Herausforderung sich in Gruppen selbst zu erleben und seine Rolle zu finden.

Kitas können als Ort gesehen werden, an dem beispielhaft praktiziert und damit gezeigt wird, wie man auf die Bedürfnisse von Kindern nach Ruhe und Bewegung, Ernährung und gesunder Umgebung, nach Spiel und Lernen eingehen kann.

Diese Betrachtungsweise zur Bedeutung von Kitas lässt sich zuspitzen. Dann wird sichtbar, dass der Lebensort Kita nicht nur über individuelle Entwicklungschancen, Förderung von Talenten und Persönlichkeitsentwicklung entscheidet, sondern auch über das Gemeinwesen. Sowohl die Kinder als auch die Eltern »arbeiten« mit den Erfahrungen, die sie aus der Kita mitnehmen, in ihrem Umfeld. Wenn der Lebensort Kita sich als Teil des Gemeinwesens versteht und an dessen Gestaltung mitwirkt, kann die Kita zu einem Ort demokratischer Mitwirkung des Gemeinwesens werden.

2.2 Kitas als eigenständiger Bildungsbereich

Kinder werden heute als Akteure ihres derzeitigen Lebens und der Gestaltung von Zukunft gesehen. Das bedeutet: Sie sollten ernst genommen werden mit ihren Sichtweisen und Erfahrungen und ihrer Art zu lernen (vgl. Laewen / Andres 2002). Zugleich wird damit die Verantwortung deutlich, die Erwachsene haben. Sie besteht darin, Kindern die bestmöglichen Bedingungen anzubieten, damit sie Erfahrungen sammeln und diese in Bildungsprozessen verarbeiten können. Dazu gehören eine Atmosphäre und eine Umgebung, in der man Offenheit und Neugier entwickeln kann, in der man persönliche Wertschätzung und den Wert von Zusammenarbeit erfährt, in der man spielen und experimentieren kann und sicher ist, dass Fehler Anlass zum Lernen sind und persönliche Geborgenheit gegeben ist. Angebotspädagogik, Lernen durch Instruktion, Kindergärten als reine Betreuungs- und Beschäftigungsorte haben keine fachliche Akzeptanz mehr.

Entwicklungspsychologische und lernpsychologische Forschung haben aufgezeigt, dass Kinder sich sehr früh in die Welt der anderen hineindenken können (vgl. unter anderem Kovács / Téglás / Endress 2010). Sie sind in hohem Maße aufnahmefähig, wenn man ihnen ermöglicht, sich aktiv an ihren Lernprozessen zu beteiligen. So können Kinder am sozialen Zusammenleben ebenso teilnehmen wie an der Nutzung und Gestaltung der natürlichen und materiellen Umwelt. Kinder im Kindergartenalter suchen sich Vorbilder und Partner unter den anderen Kindern und den Erwachsenen. Das muss Konsequenzen für die Art des Zusammenlebens und Lernens haben.

Geht man von den Lernwegen der Kinder aus, dann sollte die Grundlage von Bildungsprozessen in der Kita ein Konzept sein, das formelles Lernen mit informellem Lernen verbindet. Denn Kinder lernen immer: im Zusammensein mit anderen, durch die Gestaltung des Alltags, durch das Sprechen und gemeinsame Nachdenken über Alltagssituationen ebenso wie durch gestaltete Bildungsprozesse zum Beispiel in gemeinsamen Projekten. Kinder lernen außerhalb der Kita durch Erlebnisse an vielfältigen Orten auch außerhalb der Familie – je nachdem, wie ihre Eltern ihnen die Welt zeigen und erschließen können. Kinder bringen Medienerfahrungen in die Kita mit und nutzen sie für ihre Fragen und Erwägungen über die Welt. Die Organisation von Bildungsprozessen in der Kita geht deshalb auch von dem aus, was das Kind bereits weiß und kann, fragt nach seinen Potenzialen, fördert Entwicklungsmöglichkeiten.

Grundlage der Arbeit in Kitas sind heute die Bildungspläne der jeweiligen Bundesländer in Deutschland. Sie sind der Bezugspunkt für die Entwicklung eigener Bildungskonzepte von Trägern oder einzelnen Einrichtungen. Zwischen 2003 und 2007 haben erstmals alle Bundesländer einen Bildungsplan für den Elementarbereich vorgelegt, der dem Bildungsanspruch gewidmet ist. Die Besonderheit des Bildungsbereichs Kindertagesstätten in Deutschland ist auch dadurch gegeben, dass die Träger entscheiden können, welche Ausrichtung ein pädagogisches Konzept nimmt oder welchen Spielraum eine Kita hat.

2.3 Kitas als Schulvorbereitung

Anstoß für die Entwicklung der Bildungspläne und einer bildungspolitischen Offensive ist die ländervergleichende Bildungsstudie der OECD, die unter dem Namen PISA für öffentliche Aufmerksamkeit gesorgt hat (Godemann 2003). Die Jugendministerkonferenz hat unter ausdrücklichem Bezug auf die Ergebnisse der PISA-Studie am 6./7. Juni 2002 ihren Beschluss »Bildung fängt im frühen Kindesalter an« verabschiedet, mit dem die Bildungsaufgaben von »Einrichtungen der Kinderbetreuung im Vorschulalter« umrissen werden. Die Publikation des 1997 bis 2000 unter Beteiligung von drei Ländern durchgeführten Modellprojekts »Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen« (Laewen/ Andres 2002) fand große Resonanz. Auf Bundesebene wurde 2003 das vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend in Auftrag gegebene Gutachten »Auf den Anfang kommt es an!« vorgelegt. Ebenfalls 2003 wurde »Ein nationaler Kriterienkatalog« für die Qualität von Tageseinrichtungen publiziert (Tietze/ Viernickel 2003). Das Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG), das am 1. Januar 2005 in Kraft trat, formuliert nun auch die Pflicht zur Qualitätssicherung und -entwicklung und Evaluation.

Eine Schlussfolgerung des relativ schlechten Abschneidens deutscher Schülerinnen und Schüler im Weltvergleich war, dass die frühkindliche Bildung zu fördern sei, um den Schul-

erfolg vorzubereiten. Insbesondere naturwissenschaftliche Grundbildung schon im Kindergarten zu etablieren wurde als adäquate Antwort gesehen (vgl. Nentwig/Schanze 2006). Inzwischen gibt es gesonderte Deutschkurse (in der Regel für Kinder aus anderen Sprachkulturen, jedoch auch als Förderung für Kinder mit geringer häuslicher Sprachbildung), es gibt Fremdsprachangebote, musische Zusatzangebote, Mathematikurse usw. Der Optimismus hinsichtlich frühkindlicher Lernchancen führt nicht selten zu einem ausgefüllten Stundenplan der Kinder, sei es in der Kita oder durch ergänzende Angebote. Da Eltern sich die Kitas selbst aussuchen, liegt auf der Hand, dass so das Potenzial der Kita als sozial integrative Einrichtung nicht ausgeschöpft, vielmehr soziale Segregation in Städten und Gemeinden unterstützt wird.

Ein Ergebnis der gewachsenen Aufmerksamkeit für frühkindliche Bildung ist, dass unter allen Fördermöglichkeiten die naturwissenschaftliche Grundbildung durch zahlreiche von der Wirtschaft finanzierte Modellprojekte öffentlich als zentrale Aufgabe von Kitas wahrgenommen wird. So gerät eine grundlegende Allgemeinbildung von Kindern, in welche die naturwissenschaftliche Bildung integriert ist, nicht mit der gleichen Dringlichkeit in den Blick.

Zugleich wird dem Übergang von der Kita in die Grundschule von allen Bildungsplänen ein hoher Stellenwert beigemessen. Die Motive dafür liegen im Spannungsfeld zwischen einer Orientierung an der jeweiligen Bildungsbiographie eines Kindes und dem politischen Anspruch nach einer reibungslosen Schulvorbereitung. Beispielhaft dafür mögen auf der einen Seite der von der OECD formulierte Anspruch stehen, dass Bildung zur Ausschöpfung persönlicher Entwicklungspotenziale ebenso wie zum Aufbau einer gleichberechtigten Gesellschaft beitragen sollte (Rychen/Salganik 2003). Auch das Ziel Baden-Württembergs, für die Kinder »weitest gehende Kontinuität ihrer Entwicklungs- und Lernprozesse« zu erreichen (Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2005), könnte so verstanden werden. Auf der anderen Seite stehen bildungspolitische Aussagen, die Kitas als Vorbereitung auf »die Schule« begreifen. So hat die erste Fassung des Bildungsplans für den Elementarbereich in Mecklenburg-Vorpommern, die seit 2004 in Kraft war, die Aufgabe eindeutig bereits mit seinem Titel »Rahmenplan für die zielgerichtete Vorbereitung von Kindern in Kindertageseinrichtungen auf die Schule« adressiert (Sozialministerium Mecklenburg-Vorpommern 2005). Seit 2010 gibt es nun eine »Bildungskonzeption für null- bis zehnjährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern« als Grundlage für die frühkindliche Bildung, wie es im Vorwort heißt. Dem Übergang von der Kita zur Grundschule wird dabei ein ausführliches Kapitel gewidmet, das auch für viele innovative Bildungskonzepte anschlussfähig sein könnte. Allerdings wird im Vorwort des Ministers hervorgehoben, dass das Ziel sei »dass das einzelne Kind vor dem Eintritt in die Schule Kompetenzen erwirbt, die es befähigen, die neuen Anforderungen und Aufgaben im Leben zu meistern. Dazu gehört auch die Fähigkeit, den Übergang vom Kindergarten in die Schule erfolgreich zu bewältigen. (...) Alle Kinder haben ein Recht auf eine individuelle Förderung, die weitgehend sichert, dass Chancengerechtigkeit

beim Eintritt in die Schule vorhanden ist und somit Ausgrenzungsprozesse vermieden, zumindest aber abgebaut werden können« (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern 2010). Der Hamburger Bildungsplan zielt auf »Einführung verbindlicher Bildungsstandards und -ziele für alle Hamburger Kita-Träger« (Freie Hansestadt Hamburg 2005) und Nordrhein-Westfalen hat ein »Schulfähigkeitsprofil« als Anforderung an die Arbeit in den Kitas entwickelt (vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2003).

Das ist durchaus keine deutsche Besonderheit; die Bildungsvergleichsstudien haben ihre Wirkungen auch in anderen Ländern entfaltet. So kündigte die österreichische Familienstaatssekretärin einen neuen Bildungsplan Österreichs für alle fünfjährigen Kindergartenkinder mit der Aussage an: Ziel sei es, die Kinder bestmöglich auf die Schule vorzubereiten. Gegen diese Art von Sichtweisen lehnen sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler als auch Praktikerinnen und Praktiker auf, die die spezifischen Lernwege von Kindern, ihr Bedürfnis spielend zu lernen, zu experimentieren und sich erst in ein Verhältnis zur Welt zu setzen, gemeinsam mit anderen Kindern und Erwachsenen etwas zu unternehmen, das ihnen selbst zeigt, dass sie etwas können usw. betonen. Der »schoolifying approach« (Haddad 2008, S. 35), wie eine Wissenschaftlerin formuliert, wird für Kitas abgelehnt. Vielmehr werden die Bedingungen für Bildung in Kitas als Vorbild für Innovationen auch der Schule gewertet.

2.4 Pädagogische Fachkräfte in Kitas – Schlüssel für Qualitätsentwicklung

Im Juni 2004 bereiste eine OECD-Untersuchergruppe zehn Tage lang die fünf beteiligten Bundesländer Baden-Württemberg, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Thüringen und führte dabei zahlreiche politische und fachliche Gespräche auf allen Entscheidungsebenen, besuchte Tageseinrichtungen für Kinder und bezog Personen der Tagespflege in die Untersuchung mit ein. Die Untersuchung wurde unter dem Titel »Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland« publiziert. Resümee war, dass in den deutschen Einrichtungen Erziehung und frühkindliche Bildung einen zu geringen Stellenwert hätten. Die Ausbildung deutscher Erzieherinnen und Erzieher, die anders als im Ausland nicht an Hochschulen sondern an Fachschulen stattfindet, sei unzureichend. Auch mangle es an Forschung. Gemessen an internationalen Standards seien die Qualitätsanforderungen zu niedrig. Positiv vermerkt der Report allerdings die vorbildliche Versorgung mit Krippen und Tagesstätten in Ostdeutschland sowie das Bemühen deutscher Kindergärten, Bildung, Erziehung und Betreuung als Einheit miteinander zu verbinden. In seinen Empfehlungen spricht sich der OECD-Bericht unter anderem für höhere Investitionen im vorschulischen Bereich aus sowie für eine Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher auf Hochschulniveau.

Diese Untersuchung hat zu einer kritischen Diskussion über die Diskrepanz zwischen dem Anspruch an das pädagogische Personal und deren eigenen Bildungschancen geführt. Dem Bildungsbericht 2010 kann man folgende Aussagen zu den Bildungsabschlüssen der im Elementarbereich Tätigen entnehmen:

»In Westdeutschland verfügt die überwiegende Mehrheit des pädagogischen Personals (68 Prozent) über die Qualifikation der Erzieherin (...). Die zweitgrößte Gruppe sind die Kinderpflegerinnen mit einem Anteil von 18 Prozent, welcher sich zwischen den Ländern weiterhin erheblich unterscheidet und von neun Prozent in Bremen bis zu 39 Prozent in Bayern reicht (...). In Ostdeutschland verfügt mit rund 89 Prozent der Großteil des pädagogischen Personals über die Qualifikation der Erzieherin« (Autorengruppe 2010, S. 54 f.). Mehr als die Hälfte des Tagespflegepersonals haben weder eine formale Qualifikation noch einen Qualifizierungskurs im Umfang von mindestens 160 Stunden vorzuweisen (ebd., S. 55). »Ein höherer Anteil der Hochschulausgebildeten ist nur bei den vom Gruppendienst freigestellten Leitungskräften zu beobachten. Hier liegt der Anteil im Bundesdurchschnitt bei 22 Prozent, variiert in den Ländern aber zwischen neun Prozent in Sachsen-Anhalt und 57 Prozent in Hamburg« (ebd.). Der Anteil der an Hochschulen ausgebildeten Leitungskräfte ist in sechs von neun Ländern zwischen 2006 und 2009 sogar zurückgegangen. Da konstatiert auch der Bildungsbericht eine »auffällige Kluft zwischen der fachpolitischen und öffentlichen Debatte sowie den Realitäten in den Einrichtungen« (ebd.).

Die Erwachsenen in der Kita werden nicht mehr allein als verantwortliche Betreuer angesehen, sondern als Schlüsselpersonen für Erfahrungs- und Bildungschancen. Ihr eigener Bildungshintergrund und ihre Chancen von Weiterbildung sind deshalb von hoher Bedeutung für die Qualität der Kita. Allerdings soll hier nicht vordergründig nur zwischen Erzieherinnen/ Erziehern, Kinderpflegerinnen/ Kinderpflegern und akademisch gebildetem Personal als Qualitätskriterium unterschieden werden (wie im Bildungsbericht der Bundesregierung 2010) – wichtiger noch wäre eine Unterscheidung hinsichtlich der Qualität der jeweiligen Ausbildung und Weiterbildung unter einem definierten Anspruch. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als innovatives Konzept wäre eine Orientierung für die Ausbildung (an Fachschulen ebenso wie an Hochschulen) als auch für die parallel zu fördernde Weiterbildung für die bereits Beschäftigten.

Erzieherinnen und Erzieher – wie die pädagogischen Fachkräfte für Bildung im Elementarbereich in Deutschland immer noch heißen – sind an Fort- und Weiterbildungsangeboten in hohem Maße interessiert. Das Angebot an Fort- und Weiterbildung ist unübersichtlich; spezielle Fortbildungen zu Technik und Naturwissenschaften, Naturerfahrung, Medien etc. dominieren. Im Zusammenhang mit der Implementation der Bildungspläne haben einige Bundesländer eher konzeptionelle Fort- und Weiterbildungsangebote vorgeesehen, die sich auf die Umsetzung des jeweiligen Bildungsplans richten; Bildung für eine nachhaltige Entwicklung könnte als grundlegende Orientierung zur Ausgestaltung der Bil-

dungspläne hilfreich sein. Es ist zu hoffen, dass mit der Überarbeitung der bisherigen Bildungspläne auch diese Chance genutzt wird. Zwei bundesweite Initiativen arbeiten gegenwärtig an strukturellen und inhaltlichen Vorhaben, um die Fort- und Weiterbildung zur frühkindlichen Bildung zu fördern: Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF) ist ein Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Robert Bosch Stiftung in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Jugendinstitut e.V. (www.weiterbildungsinitiative.de). Das zentrale Anliegen der Initiative ist die systematische Vernetzung der Akteure, Entscheider und Anbieter im frühpädagogischen Arbeitsfeld.

Der Verein »Werkstatt Weiterbildung« (www.werkstatt-weiterbildung.eu) versteht sich als eine Nationale Qualitätsinitiative für Fort- und Weiterbildung im System der Tageseinrichtungen für Kinder, in dessen Rahmen Vorstellungen über gute Fort- und Weiterbildung im Dialog der Akteure weiterentwickelt werden sollen. Die bisher zugänglichen Publikationen beider Initiativen lassen eine Orientierung an dem Konzept von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung nicht erkennen.

Eine Auseinandersetzung um das zugrunde zu legende Bildungsverständnis in Kitas wird in der Regel auf hohem Niveau, unter Einbeziehung neuester wissenschaftlicher Ergebnisse und internationaler Erfahrungen geführt. Allerdings ist die Diskussion hinsichtlich des Bildungsverständnisses und der Wertehorizonte nicht konsensual. Zudem wird deutlich, dass es zwischen unterschiedlichen Verständnissen frühkindlicher Bildung eine recht verhärtete Auseinandersetzung um die Deutungshoheit gibt (vgl. die Anmerkungen von Schäfer, 2005, S. 52 ff., zu Fthenakis und Gisbert). In den Bildungsplänen spiegelt sich diese Situation durch eine zum Teil deutliche jedoch nicht ausgewiesene Zuordnung zu verschiedenen »Schulen« wider.

In dem Diskurs um frühkindliche Bildung gibt es kaum Publikationen, die sich auf Bildung für eine nachhaltige Entwicklung beziehen, ja teilweise kaum Berührungspunkte mit dem Gedanken nachhaltiger Entwicklung. Angesichts dessen, dass die UNESCO Bildung für eine nachhaltige Entwicklung auch für den Elementarbereich fordert und dazu internationale wissenschaftliche Arbeiten und Praxisbeispiele publiziert (vgl. Tilbury 2010; Wals 2009) und auch in Deutschland auf die Notwendigkeit dieser Anforderung aufmerksam gemacht hat (Stoltenberg 2008), kann man die Abstinenz der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler kaum mehr für zufällig halten. Im folgenden Kapitel wird das Konzept Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Elementarbereich vorgestellt und seine Chancen – auch unter Einbezug der UNESCO-Aktivitäten dazu – dargelegt.