

*Sandra Hupka-Brunner, Christian Imdorf,  
Hans-Ulrich Grunder und Manfred Max Bergman*

## **Zur Einführung**

### **Der Qualitätsdiskurs im Bildungsbereich – eine kritische Bestandsaufnahme**

Bezogen auf die ‚Kräfte des Kopfes, des Herzens und der Hand‘ soll sich Bildung vollziehen – in diesem Motto Johann Heinrich Pestalozzis spiegelte sich der Wunsch nach einer ‚proportionierlichen‘, das heisst ganzheitlichen harmonischen Ausbildung aller Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Menschen, die ihn auch dazu befähigen sollte, sich eigenverantwortlich in sein Gemeinwesen einzubringen. Dass dieses Bildungsideal auch heute noch als erstrebenswert gilt, zeigen die Debatten über die vielfältigen Aufgaben, die Schule zu übernehmen habe, um Kinder und Jugendliche auf das Erwerbs- und Erwachsenenleben vorzubereiten. Insofern wird – wie schon vor zweieinhalb Jahrhunderten – die Forderung nach qualitativ hochstehender Bildung in bildungspolitischen Debatten auch heute zwar gerne erhoben; wie indessen Bildung als reflektiertes Wissen jenseits von Information und Lernen zu charakterisieren und Bildungsprozesse zu definieren, zu beschreiben, auf ihre Qualität hin zu untersuchen oder gar zu messen seien, wird kontrovers diskutiert. Die Qualität der Bildung erweist sich in der Praxis als eine prozesshafte Auseinandersetzung um die angemessene Güte von Bildung. Indem bildungspolitische Akteure diese Güte festlegen, wird die Frage der Bildungsqualität zu einer politischen Frage.

Ein Blick in zahlreiche pädagogische Felder illustriert, wie unterschiedlich der Stand der Bildungsqualitätsdebatte sich heute präsentiert: In Abhängigkeit des jeweils vorherrschenden Bildungsbegriffs, des fachlichen Selbstverständnisses, aber auch der institutionellen Einbettung sowie der ideologischen Prämissen und politischen Maximen verlaufen die Argumentationslinien im Bildungsdiskurs mit unterschiedlichen Akzenten und unterschiedlich intensiv: Während in der frühkindlichen Bildung die Qualitätsdebatte gelegentlich dadurch erschwert wird, dass der Bildungsbegriff als solcher skeptisch beurteilt und als Konstrukt kritisch erörtert wird (‚Verschulung‘ versus ‚Betreuung‘), ist im Weiterbildungsbereich seit Jahren ein gewisser Standard der Qualitätssicherung festzustellen. Dieser lässt sich allerdings dahin gehend kritisieren, dass die Qualitätssicherung im Weiter-

bildungssektor bisher nicht zu einem kohärenten und gesellschaftlich relevanten Weiterbildungsangebot geführt hätte. Die im schulischen Bereich häufig erregten Skandalisierungen eines als ineffizient kritisierten Unterrichtsalltags – dies nicht zuletzt im Gefolge der Schulleistungsvergleichsstudien der vergangenen fünfzehn Jahre (TIMSS, PISA, IGLU) – haben schliesslich gezeigt, dass der Terminus ‘Qualität’ in weitgehend unkoordinierter, ja divergierender Weise verwendet wird. Die daraus resultierenden, meist (schul)politisch motivierten Verschleierungsmotive, was einen konsistenten Begriffsgebrauch betrifft, etwa wenn es um die oberflächliche, aber strategisch wohlfeile Entgegensetzung von als zweckorientiert angelegt gedeuteten Lernprozessen und einer als freischwebend unterstellten persönlichkeitsbildenden Allgemeinbildung geht, führen zu einer unsystematischen Verwendung von Theorieansätzen, Modellen und Konzepten im bildungspraktischen Bereich. Diese konzeptionelle Vielfalt zeigt sich in einem vielschichtigen Diskurs über die Qualität von Bildung und über die Qualität in der Bildung. In den skizzierten Perspektiven offenbart sich ein jeweils spezifisches Verständnis von Qualität in Bildungsprozessen, das zudem nicht immer mit der Art der Messung von Bildungsqualität zu korrespondieren scheint. Die Messung von Bildungsqualität kann wiederum zu unintendierten Nebenfolgen für die Qualitätssicherung führen.

Diese Faktenlage erschwert eine kritische Sicht auf die systematischen Implikate des deutschen Terminus Bildung – im Unterschied zu Konnotationen im englischen Sprachraum, wo der Begriff ‚education‘ jeweils sowohl ‚Bildung‘ als auch ‚Erziehung‘ meint – und eine zukunftsweisende Qualitätsdebatte. Vor diesem Hintergrund soll der vorliegende Sammelband keine Antwort auf die Frage liefern, wie das Thema ‘Qualität von Bildung’ bildungspolitisch, bildungssoziologisch, erziehungswissenschaftlich oder entwicklungspsychologisch zu erörtern sei. Ausgehend von aktuellen und historischen Problemlagen, was das Verhältnis von Bildung und Bildungsqualität betrifft, diskutieren die Autorinnen und Autoren in diesem Band vielmehr aus ihrem je spezifischen Blickwinkel theoretisch begründet und exemplarisch orientiert den Bezug von zweckfrei-allgemeiner Bildung und dem Anspruch, Bildung sei zielorientiert und effizient zu erwerben. Selbst wenn legitime Inhalte und ideale Vermittlungsweisen von Bildung geklärt sind: umstritten bleiben auch die Kriterien für die Messung von Bildungsqualität unter den jeweils herrschenden gesellschaftlichen Bedingungen.

Der Sammelband vereint die weiterentwickelten Beiträge aus der Ringvorlesung „Qualitätsdiskurs in der Bildung“, die im Herbstsemester 2013 an der Universität Basel durchgeführt wurde.<sup>1</sup> Im Rahmen dieser Ringvorlesung waren Referentin-

---

1 Wir bedanken uns herzlich bei Barbara Wilhelmi, die als studentische Hilfskraft am Basler Seminar für Soziologie die Organisation der Ringvorlesung unterstützt hat. Barbara Wilhelmi hat zudem zur Erstellung des Manuskripts für den vorliegenden Sammelband massgeblich beigetragen.

nen und Referenten eingeladen, zu fünf Fragenkomplexen exemplarisch für spezifische Bildungsinstitutionen Stellung zu nehmen:

- Was ist Bildung? Wie wird Bildung in den jeweiligen pädagogischen Institutionen oder Feldern thematisiert?
- Wie wird Qualität in der Bildung definiert? Was kennzeichnet den sektoriellen Qualitätsdiskurs?
- Wer führt den Qualitätsdiskurs (soziale Akteure) und in welchem sozialen Kontext verläuft er? Wie lässt sich der Qualitätsdiskurs positionieren?
- Lässt sich Qualität messen? Ist Qualität überhaupt quantifizierbar? Falls ja: Wie wäre Qualität zu messen?
- Wie wirkt der Qualitätsdiskurs auf die Bildungsakteure? Welche Effekte des Qualitätsdiskurses in der Bildung auf die an den Debatten Beteiligten lassen sich feststellen?

Die Fragestellungen werden in den nachfolgend resümierten Beiträgen aufgrund der internationalen Diskurslage zum Thema, aber mit empirischem Fokus primär auf die Schweiz geklärt.

Vor dem Hintergrund, dass die Zahl der institutionellen Angebote für die frühe Kindheit stark zugenommen hat, und die Bedeutung der frühkindlichen Bildung für die individuelle Entwicklung der Kinder wie auch für die Gesellschaft international zunehmend wahrgenommen wird, stellt *Franziska Vogt* in ihrem Beitrag fest, dass in der öffentlichen Debatte die Bedeutung von Bildung für die Institutionen der frühen Kindheit zur Zeit kontrovers diskutiert wird. Zum einen ist der Begriff Bildung im Bereich der frühen Kindheit positiv besetzt, indem er die Förderung von Innovation und pädagogischer Qualität impliziert. Zum anderen wird er mit Gegendiskursen über Frühförderwahn oder Verschulung zurückgewiesen. In Bezug auf den Qualitätsdiskurs verweist die Autorin sowohl auf die Rahmenbedingungen, welche die Strukturqualität ausmachen als auch auf die Stärkung der Prozessqualität, die sowohl eine Professionalisierung des Berufsstands wie auch empirische Forschung erfordert.

*Regula Julia Leemann* befasst sich in ihrem Aufsatz mit der Thematik der Geschlechtergerechtigkeit als Qualitätskriterium im Kontext von Schule und Bildung. Die Autorin unterbreitet einen Vorschlag für die Definition von Geschlechtergerechtigkeit, wobei sie hervorhebt, dass diese immer einer normativen Setzung unterliege. Die dargelegte Systematik erlaubt es, Handlungsimplicationen für die pädagogische Profession abzuleiten und zu veranschaulichen, wie eine an einer gerechten Geschlechterordnung sich orientierende Geschlechtergerechtigkeit in Evaluationen oder in einem Monitoring systematisch zu erfassen wäre. Auf der Basis einer eigenen empirischen Studie geht Leemann zum Schluss der Frage

nach, wie der Qualitätsdiskurs um Geschlechtergerechtigkeit auf die Bildungsakteure wirkt und wie Schulen sich gegenüber den gesellschaftlichen Erwartungen an Geschlechtergerechtigkeit positionieren.

*Katja Scharenberg* stellt in ihrem Beitrag erziehungswissenschaftliche Theorien und Modelle zur Schulqualität vor und gibt einen Überblick über ausgewählte Forschungsbefunde zu Kontexteffekten. Die Autorin versteht Schulqualität als ein mehrdimensionales Konstrukt, das in mehrere hierarchische Kontextebenen des Bildungswesens eingebettet ist und sich über komplexe Prozesse in Schule und Unterricht auf den Kompetenzerwerb von Schülerinnen und Schülern auswirkt. Als Kriterium für die Qualität von Schulen steht in diesem Beitrag deren Effektivität im Vordergrund. In der empirischen Bildungsforschung werden hierfür häufig domänenspezifische kognitive Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern herangezogen. Dabei wird angenommen, dass diese nicht nur aufgrund individueller Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, sondern auch infolge von Kontexteffekten – und hier vor allem von der Zusammensetzung der Schülerschaft und der Schulformzugehörigkeit – beeinflusst werden. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf einige mögliche Entwicklungsperspektiven für die Schuleffektivitätsforschung.

In seiner diskursanalytischen Untersuchung zur Exzellenzrhetorik im bildungspolitischen Reformdiskurs der USA beleuchtet *Carsten Quesel* bildungspolitische Diskussionen und Reformen in den USA vor und nach der Jahrtausendwende. Den Ausgangspunkt bildet die Krisendiagnose «A Nation at Risk» aus dem Jahr 1983, den Schlusspunkt die Zieldefinition des Reformprogramms «No Child Left Behind», die besagt, dass im Jahr 2014 alle Kinder anspruchsvollen Bildungsstandards in Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften gerecht werden sollen. Die Analyse zum Verlauf der Diskussionen und Reformen konzentriert sich auf ausgewählte Aspekte der politischen Rhetorik, der gesetzlichen Bestimmungen und der Politikberatung in Form von Expertisen. Ein besonderes Augenmerk gilt der Frage, anhand welcher Kriterien im amerikanischen bildungspolitischen Diskurs der Anspruch auf exzellente Schulqualität geltend gemacht wird. Quesels Hauptthese lautet, dass sich der Anspruch auf Exzellenz als zweischneidig erweist: Er kann mobilisierend, aber auch lähmend und destruktiv wirken.

*Philipp Gonon* zeichnet nach, wie der Qualitätsdiskurs die Berufsbildung beeinflusst hat. Qualität hat sich zu einem Schlüsselbegriff in der Bildungspolitik entwickelt, der sowohl Input-, Prozess- und insbesondere Outputgrößen einschließt. In der Schweiz hat sich die Stellung der beruflichen Bildung dank eines steten Bezugs zur Qualitätsfrage im Lauf der Entstehung und des Ausbaus des staatlichen Bildungssystems verbessert. Wurde in den 1970er Jahren noch die Legitimität der

Berufsbildung generell in Frage gestellt, so hat sich dank einer Differenzierung und Hybridisierung beruflicher Bildung, die Anschlüsse und Übergänge in die akademisch ausgerichtete Bildung ermöglicht, diese als auch gesellschaftlich anerkannte Alternative zum Weg über das Abitur/die Matura etabliert. Der Qualitätsanspruch der Berufsbildung hat sich in diesem neu austarierten Rechtfertigungsdispositiv zu einem kooperativen Anliegen aller beteiligten Akteure entwickelt.

*Amrita Zahir* legt in ihrem Beitrag zu Steuerungskontexten von universitären Hochschulen dar, dass die Qualität von Bildung erst eruiert werden kann, wenn Kenntnisse über die institutionellen Organisationsstrukturen und deren umgebende Steuerungs- und Verwaltungsdiskurse vorliegen. Zudem gilt es lokale, nationale und internationale Trends, Praxen und bildungspolitische Bezugnahmen mitzuberechnen. Die Autorin stellt Theorien der Steuerungs- und Verwaltungsdiskurse sowie der Policy Gestaltung und Analyse vor und erläutert anschließend am Beispiel der Universität Basel, wie sich ausgewählte Veränderungen der letzten zwei Jahrzehnte in Einklang bringen lassen mit den konzeptionellen Ausführungen zu den Steuerungskursen von Hochschulen und den Perspektiven der Gestaltung und Analyse von Policies.

*Hans-Peter Hauser* untersucht in seinem Beitrag die Qualitätsdiskussion in der Weiterbildung. Heute sind Hauser zufolge zwar alle Institutionen, die Weiterbildung anbieten, hinsichtlich ihrer Qualitätssicherung zertifiziert – viele gleich mehrfach. Die üblichen Verfahren der Qualitätssicherung fokussieren allerdings weitgehend auf formale Eigenschaften der Weiterbildungsanbieter und auf Äußerlichkeiten der Kurssituation und deren Organisation. Der eigentliche Qualitätskern, demzufolge die Weiterbildung Erwachsenen Bildung ermöglichen und diese mit relevanten Bildungsressourcen versorgen soll, wird im Qualitätsdiskurs hingegen nicht thematisiert. Dies ist vor allem dadurch verursacht, dass der Qualitätsbegriff, wie er über Jahre die Weiterbildung geprägt hat, insbesondere auf der Systemebene bisher wenig inhaltlich, sondern vielmehr an Formalia orientiert ist. Es ist Hauser zufolge auch kein bildungspolitischer Gestaltungswille ersichtlich, daran etwas zu ändern. Die Weiterbildung soll wo immer möglich dem Markt überlassen werden. Die von den Anbietern ausgewiesene Qualität orientiert sich dementsprechend nicht am gesellschaftlich-kulturellen Weiterbildungsbedarf, sondern in erster Linie an der gewinnbringenden Vermarktung von Angeboten.

*Tobias Studer* geht in seinem Beitrag aus einer kritischen, bildungstheoretischen Perspektive der Frage nach den Effekten sozialpädagogischen Handelns nach. Die Frage, ob etwas in der Pädagogik wirke, tangiert, so der Autor, das Grundproblem jeglicher Erziehungskontexte: Bildung, betrachtet aus einer kritisch-materialistischen Warte, wie sie unter anderen von Heinz-Joachim Heydorn begründet wur-

de, impliziert individuelle wie auch gesellschaftliche Bewusstmachungsprozesse sozialer Ungleichheit, welche die Basis sozialpädagogischen Handelns darstellen. Im Beitrag wird Wirkung ideologiekritisch sowohl auf struktureller Ebene wie auch auf der Ebene des konkreten Handelns diskutiert. Dabei plädiert Studer für die Konzeption einer theoretischen Basis, welche geeignet wäre, sozialpädagogisches Handeln mit den Zielen individueller Mündigkeit und der Erhöhung von Diskursivität zu begründen.

*Jan Weisser* setzt sich in seinem Beitrag zum Zusammenhang von inklusiver Bildung und Bildungsqualität abschliessend mit der Rationalität von Qualitätsdiskursen am Beispiel der inklusiven Bildung auseinander. Er unterscheidet drei Dimensionen von Qualitätsdiskursen, welche deren reflexive Erschliessung anleiten: eine normativ-politische, eine deskriptive und eine normative Dimension. Bezugnehmend auf diese drei Dimensionen beleuchtet der Autor zuerst die Schweizer Diskussion um die inklusive Bildung. Anschliessend folgt eine Auseinandersetzung mit den Modellierungsproblemen inklusiver Bildung: Was ist inklusive Bildung – und was wäre gute inklusive Bildung? Bisher vorliegende, auf Indikatoren beruhende Zugänge zum Problem werden kritisch befragt und einer handlungs-, entscheidungs- und zuschreibungstheoretischen wissenschaftlichen Praxis der Entwicklung inklusiver Bildung gegenüber gestellt.

Die in diesem Band abgedruckten Beiträge zum Thema ‚Qualität in der Bildung‘ kreisen immer auch um den Aspekt der ‚Qualität von Bildung‘. Die Herangehensweise der Autorinnen und Autoren erfolgt zwar sektorenspezifisch und in unterschiedlicher Perspektive, bezieht sich aber – wenn nicht explizit – dann implizit auf die fünf Fragenkomplexe, die sie zuvor als Referentinnen und Referenten der Ringvorlesung an der Universität Basel bearbeitet haben. Betrachtet man die Argumentation diachronisch, ergibt sich nach der Jahrtausendwende weniger ein einheitliches Bild des Umgangs mit dem Thema ‚Bildungsqualität‘, denn ein vielfältiges, wenn auch nicht divergent ausgerichtetes, so ein theoretisch, methodologisch und praxisbezogen komplex anmutendes Diskursarrangement, dessen weitere Bearbeitung nicht nur in der Schweiz eine lohnende Aufgabe institutionssoziologischer und erziehungswissenschaftlicher Forschung sein wird.

*Franziska Vogt*

## **Bildung in der frühen Kindheit: ,Bildung‘ und ,pädagogische Qualität‘ als Auslöser von Angebotsausbau und Innovation**

### **1 Vielfältige Akteure der frühen Bildung und Betreuung**

An den Angeboten für junge Kinder und am Diskurs über die frühkindliche Bildung sind in den deutschsprachigen Ländern Europas unterschiedliche soziale Teilsysteme beteiligt.

Für die frühe Kindheit, zu der meist die Altersspanne von Geburt bis vier oder sechs Jahren gezählt wird, sind die institutionellen Angebote mehrheitlich dem Bereich Soziales und nicht dem Bereich Bildung zugeordnet. Die Kindertagesstätten werden von Privaten, Betrieben, den Gemeinden und von Trägervereinen geführt, wobei die Vielzahl unterschiedlicher Akteure nur lose beaufsichtigt wird. Als Beispiel die Aufteilung in Österreich: 39 % der Kinderkrippen werden öffentlich geführt, 48 % von Vereinen und 8 % von den Kirchen (Baierl & Kaindl 2011, S. 49), bei den Kindergärten ist der Anteil öffentlicher Trägerschaften höher, nämlich 72 %, 10 % entfallen auf Vereine und 14 % auf Kirchen (ebd. S.56). Seit den 1970er Jahren gehören auch Spielgruppen zum Angebot, diese sind mehrheitlich aus Zusammenschlüssen von Müttern entstanden (Keller 1999). Spielgruppen werden in der Mehrzahl privat geführt und sind nur wenig professionalisiert. In der Schweiz wurden sie jedoch an mehreren Orten erfolgreich gefördert, um ihr Potenzial für Sprachförderung, Integration und Erhöhung der Chancengleichheit zu nützen (Hutterli & Vogt 2014; Vogt et al. 2010). Der Kindergarten für die Kinder ab vier Jahren gehört in der Schweiz zum Verantwortungsbereich Bereich der Bildung. Anders als in Deutschland und Österreich, wo der Eintritt ins Bildungssystem erst mit der Grundschule im Alter von 6 Jahren erfolgt, zählt in der Schweiz der Kindergarten zur Volksschule. Der Besuch des Kindergartens ist in 19 von 26 Kantonen verpflichtend (EDK 2013). Einen Überblick über die institutionelle Gestaltung der frühkindlichen Bildung in den drei Ländern geben für die Schweiz der Bericht über die frühkindliche Bildung im Auftrag der Schweizerischen UNESCO-Kommission (Stamm et al. 2009) sowie ein EDK-Dossier

(Hutterli & Vogt 2014). für Deutschland und Österreich die Länderberichte der OECD im Rahmen von ‚starting strong‘ vor (Deutschland: OECD 2004; Österreich: OECD 2006).

Die genannte Vielzahl der Akteure und der beteiligten Teilsysteme (Bildungssystem, Sozialwesen, private Trägerschaften, Kirchen und Stiftungen) weist auf einen noch wenig gefestigten Begriff der frühkindlichen Bildung hin. In der Schweiz wurden die ersten Bildungspläne für den Kindergarten in den 1980er Jahren eingeführt. Der Diskurs in den Bildungsplänen für den Kindergarten zeigte Ähnlichkeiten mit den Lehrplänen der Schule, etwa im Bildungsbegriff oder in Konzepten wie Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz. Dezierte Unterschiede finden sich allerdings in der Betonung von ‚Entwicklung‘ als Leitmotiv für den Kindergarten und von ‚Lernen‘ für die Schule (Wannack 2003). Vor zwanzig Jahren bestand gar in einzelnen Kantonen ein explizites Verbot, im Kindergarten die Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen zu fördern (Heyer-Oeschger & Büchel 1997). Mit den Diskussionen zur Schuleingangsstufe (EDK 1997; EDK-Ost 2010; Wannack et al. 2006) und den Schulversuchen der Grundstufe und der Basisstufe in mehreren Kantonen der Deutschschweiz geriet die Relevanz eines fließenden Übergangs in den Blick (Vogt et al. 2010). Für die Lehrplanreform des Deutschschweizer Lehrplans 21 werden die ersten vier Jahre, die zwei Jahre Kindergarten und zwei Jahre Grundschule umfassen, als erster Zyklus konzipiert (D-EDK 2013). Für Deutschland sind die Systeme stärker getrennt. Bildungspläne der Länder umfassen die Zeit ab Geburt bis sechs Jahre, danach folgen die Lehrpläne der Schule. Auch wegen der institutionellen Grenzen ist der Übertritt vom Kindergarten in die Schule eine Hürde, die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule ist weniger stark ausgeprägt als in der Schweiz. Etliche Initiativen wie Bildungshaus 3-10, flexible Schuleingangsstufe, Zusammenarbeit Kindergärten-Grundschule versuchen diese Transition zu optimieren (Kucharz et al. 2012). Eine institutionelle Zusammenführung existiert jedoch nicht.

Für die Schweiz bestehen entsprechend seit einigen Dekaden Bildungspläne für den Kindergarten, jedoch erst seit 2012 gibt es ein entsprechendes Dokument für 0-4 Jahre. Mit dem Orientierungsrahmen, vorgelegt von Wustmann Seiler und Simoni (2012), im Auftrag eines Netzwerks von Stiftungen und Dachverbänden, besteht neu eine Grundlage für die pädagogische Arbeit in der frühen Kindheit. Während für Deutschland und Österreich die entsprechenden Dokumente auf der Ebene der Länder (Deutschland) oder mehrerer Länder gemeinsam (Österreich) als Empfehlungen oder Weisungen eingesetzt werden, haben in der Schweiz Stiftungen im Netzwerk sowie weitere private Institute eine führende Rolle für die Ausarbeitung des Orientierungsrahmen (Wustmann Seiler & Simoni 2012) und eines Qualitätslabels (Quali-Kita 2013).

## 2 Bildungsbegriff zwischen Selbstbildung und Ko-Konstruktion

Der Bildungsbegriff für die frühe Kindheit steht in einem Spannungsfeld zwischen Sozialpädagogik und Bildungswesen (Stieve 2013). Im Verständnis, wie Bildung für die frühe Kindheit zu konzipieren sei, zeichnen sich besonders zwei Richtungen ab: Zum einen die Hervorhebung der Selbstbildung, in dem sich das Kind selbststeuernd mit der Umwelt auseinander setzt (subjektzentrierte Bildungsbegriff beispielsweise Schäfer 2011) und zum andern der sozialkonstruktivistische Ansatz, der Kindheit als gesellschaftlicher Aushandlungsprozess versteht, wo sich Kinder ko-konstruktiv beteiligen bzw. beteiligen sollen, in dem jedoch die Erziehenden das Kind auf eine komplexe soziale Welt hin bilden und erziehen und die Interaktion zwischen Erziehenden und Kindern entscheidend ist (sozialkonstruktivistische Ansätze beispielsweise Fthenakis et al. 2005). Diese Richtungen stellt Stieve (2013) als Grundfiguren dar, Fthenakis (2008) erkennt sie in zwei Wellen von Bildungsplänen mehrerer bundesdeutscher Länder. Der Orientierungsrahmen in der Schweiz weist eine Ausrichtung am subjektzentrierten Bildungsbegriff, der Bildung als Selbstbildung auf: „Frühkindliche Bildungsprozesse umfassen die Aneignungstätigkeit des Kindes, sich ein Bild von der Welt zu machen. Sie sind Konstruktions- und Lernprozesse im Inneren des Kindes, auf deren Basis es neues Wissen und neue Kompetenzen erwirbt.“ (Wustmann Seiler & Simoni 2012, S. 22). In einem weiteren Abschnitt des Orientierungsrahmens werden beide Auffassungen, jene der subjektzentrierten Selbstbildung und jene der sozialkonstruktivistischen Ansatzes, nebeneinander gestellt: „Bildungsprozesse vollziehen sich im Individuum selbst. Kinder können nicht von aussen «gebildet» und mit Wissen «gefüttert» werden. Sie sind aktive Gestalter ihrer eigenen Bildungsprozesse. Dabei sind sie jedoch auf die Unterstützung und die Reaktionen von verlässlichen und aufmerksamen Erwachsenen angewiesen. Die Erwachsenen können die Aneignungstätigkeit des Kindes kompetent begleiten. Über die Gestaltung der Lernumwelt des Kindes sowie über die Gestaltung von Interaktionen mit anderen ist es möglich, die individuellen Bildungsprozesse des Kindes zu unterstützen.“ (Wustmann Seiler & Simoni 2012, S. 24).

Für den österreichischen „bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan für die elementaren Bildungseinrichtungen“ (Hartmann et al. 2009) zeigt sich dieses Spannungsfeld ebenfalls – mit einer starken Betonung der „ko-konstruktiven Gestaltung von Bildungsprozessen“ (Hartmann et al. 2009, S. 3), jedoch auch mit dem Verweis auf „individuelle Selbst- und Weltdeutung“ als in der „humanistischen Tradition“ (ebd., S. 5) stehend.

### 3 Bildungsbegriff: Betreuung und Bildung zusammengedacht

Für die frühe Kindheit ist der Begriff Bildung im internationalen Gebrauch nicht ohne denjenigen der Betreuung zu denken. Das OECD Programm für die frühe Kindheit, ‚starting strong‘, verwendet die Formel early childhood education and care, demnach sind also Bildung und Betreuung in der frühen Kindheit. Bildung und Betreuung sind eng verwoben. Für die Schweiz ist dieses Zusammendenken der Aspekte Betreuung und Bildung neu. Viel zu häufig wird Betreuung und Bildung als voneinander getrennt konzipiert. In einigen Kinderkrippen dominiert die Betreuung mit Pflege und Haushaltsaufgaben den Tagesablauf, während es in andern gelingt, für Bildung Raum zu schaffen und Betreuung und Bildung zu verbinden (Nentwich, Vogt & Tennhoff, im Druck).

Die Betreuung kleiner Kinder wird ausschliesslich als Erziehungsaufgabe der Mütter erachtet, institutionelle Angebote dienen nur dazu, die Erwerbstätigkeit der Mütter zu ermöglichen, wobei häufig schichtspezifisch argumentiert wird: für die Kinder von wenig qualifizierten Müttern muss die Betreuung sichergestellt werden, da diese – aus finanziellen Gründen – ‚arbeiten müssen‘ und für die sehr gut qualifizierten Mütter ebenfalls, damit der Wirtschaft deren Expertise zur Verfügung steht. In dieser Debatte wird die traditionelle Aufteilung der Familienarbeit als Frauenarbeit zementiert und die Notwendigkeit der Kinderbetreuung für die mütterliche Erwerbstätigkeit als Abweichung von der Norm des traditionellen Familienmodells mit dem Vater als Ernährer und der Mutter als Hausfrau verstanden. Die Erwartung eines Kindes, der Übergang vom Paar zur Familie, stellt für viele Paare eine Verstärkung der traditionellen Rollenverständnisse dar (Nentwich 2000). Im Gegensatz dazu verändert das Vorhandensein von Kinderbetreuungsmöglichkeiten die familiäre Arbeitsteilung: der Zugang zu Kinderbetreuung erhöht nicht nur die Erwerbstätigkeit von Müttern, sondern auch die aktive Teilhabe der Väter in der Kinderbetreuung (Iten et al. 2013). Wird auf das Ermöglichen der mütterlichen Erwerbsarbeit fokussiert, stehen zunächst die Zahl der Kinderbetreuungsplätze, die Flexibilität des Angebots und die Finanzierung im Vordergrund, jedoch nicht die Bildungsqualität.

In allen deutschsprachigen Ländern besteht ein hoher Bedarf an familienergänzender Kinderbetreuung, der auch mit der starken Zunahme an institutionalisierten Angeboten noch nicht gedeckt ist. In der Schweiz stieg die Zahl der Krippen von 478 im Jahr 1985 auf 1808 im Jahr 2008, also um den Faktor 3.7 (Bundesamt für Statistik 2010). Bei Familien mit Kindern unter 7 Jahren nehmen 52 % der Paarhaushalte und 70 % der Alleinerziehenden Kindertagesstätten in Anspruch (Bundesamt für Statistik 2009). In Deutschland wurde mit der gesetzlichen Vorgabe, dass jedes Kind ab dem vollendeten ersten Lebensjahr ein Anrecht auf einen Betreuungsplatz hat, ebenfalls ein starkes Wachstum ausgelöst. Es wird von einer ‚Riesen-Anstrengung‘ und von ‚Ausbau-Dynamik‘ gesprochen (BMFS-

FJ 2013). In Österreich vervierfachte sich die Betreuungsquote bei den Kindern von 0-3 Jahren von 4,6 % in 1995 auf 15,8 % in 2009 (Baierl & Kaindl 2011, S. 37). Trotzdem ist das Angebot immer noch ungenügend. Besonders in ländlichen Gebieten sind die Möglichkeiten für familienergänzende Kinderbetreuung immer noch stark eingeschränkt. Die Diskussion um die Schaffung von Betreuungsplätzen zeigt, dass sich die institutionellen Anstrengungen für kleine Kinder noch immer „zu stark auf die Gleichung Krippe = Familienersatz = Betreuung“ (Stamm 2009, S. 47) konzentrieren, der Bildungsgedanke und die enge Verbindung von Betreuung und Bildung in der frühen Kindheit werden übersehen.

Im Schweizer Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung wird hingegen die Notwendigkeit der Verbindung von Betreuung und Bildung in der frühen Kindheit betont:

„Bildung, Betreuung und Erziehung wurden lange Zeit als eindimensionale Konzepte betrachtet. Die einzelnen Bestandteile wurden je verschiedenen Institutionen und Akteuren künstlich zugeschrieben und hierarchisiert: Bildung galt als Aufgabe des Kindergartens und der Schule, Betreuung als Aufgabe von familien- und schulergänzenden Angeboten und Erziehung als Aufgabe der Familie. (...) In der frühen Kindheit bedarf es vielmehr eines integralen Zusammenspiels von Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangeboten“ (Wustmann Seiler & Simoni 2012, S. 22).

## 4 Pädagogische Qualität

Tietze prägt den Begriff der pädagogischen Qualität mit der folgenden Definition:

„Pädagogische Qualität sollte das aktuelle wie das (stellvertretend wahrgenommene) zukünftige Interesse des Kindes auf Wohlbefinden, Förderung und Bildung zum Ausgangspunkt und Fluchtpunkt nehmen. In diesem Sinne soll hier definiert werden: Pädagogische Qualität in einem Kindergarten (oder einer anderen pädagogischen Umwelt wie z.B. Familie, Krippe, Kindertagespflege) ist dann gegeben, wenn die jeweiligen pädagogischen Orientierungen, Strukturen und Prozesse das körperliche, emotionale, soziale und intellektuelle Wohlbefinden und die Entwicklung und Bildung der Kinder in diesen Bereichen aktuell wie auch auf Zukunft gerichtet fördern und die Familien in ihrer Betreuungs- und Erziehungsaufgabe unterstützen.“ (Tietze 2008, S. 17)

Mit der Definition der pädagogischen Qualität als Aufgabe, die dem aktuellen und dem zukünftigen Interesse des Kindes auf Wohlbefinden, Förderung und Bildung dient, ist eine Balance zwischen Aspekten der Betreuung und der Bildung gefunden. Der Akzent allein auf der Förderung für die zukünftigen Entwicklungen würde eine Ausrichtung nur an der Betreuung nicht erlauben, da mit der Abwesenheit der Bildungsorientierung in der frühen Kindheit dem Kind zukünftige Bildungschancen genommen würden. Ganz deutlich wird hier auch

ein advokatorischer Standpunkt eingenommen – Bildung in der frühen Kindheit ist im Interesse des Kindes und hat das Interesse des Kindes als Leitschnur.

Empirische Untersuchungen illustrieren, dass der Besuch eines institutionellen Bildungs- und Betreuungsangebots in der frühen Kindheit den zukünftigen Bildungsverlauf positiv beeinflusst. Eine britische Längsschnittstudie konnte nachzeichnen, dass Kinder, die vorschulische Bildungs- und Betreuungsangebote von hoher Qualität besuchen, in der Schule bis zum Ende der Primarschule höhere Leistungen zeigen (Sammons et al. 2008). Aus dieser Stichprobe wurden best practice Studien mit Beobachtung der pädagogischen Interaktion durchgeführt. Dabei zeigte sich das sogenannte *sustained-shared-thinking* (gemeinsam geteiltes Denken) als Qualitätsmerkmal: es gab häufiger Gespräche zwischen Erwachsenen und Kindern, bei denen auch die Kinder einen substantiellen Beitrag leisten und gemeinsam ein Gedanke weitergeführt wurde. Eine Studie aus Deutschland belegte, dass das Zahlenverhältnis zwischen Betreuenden und Kindern sowie die Ausbildung der Betreuenden einen Einfluss auf die Qualität von Bildung und Betreuung hat; Qualität wurde hier mittels der weiter unten diskutierten Krippenskala auf der Basis von Beobachtungen erfasst (Tietze, Rossbach & Grenner 2005). Da der Ausbildung der Betreuenden eine grosse Bedeutung zuzukommen scheint, werden aktuell zahlreiche Projekte zur Professionalisierung in der frühkindlichen Bildung verfolgt, etwa die breitangelegte ‚Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte‘ (WIFF 2014) in Deutschland.

Vom Besuch eines institutionellen Angebots der frühkindlichen Bildung profitieren besonders Kinder aus bildungsfernen Herkunftsfamilien und Familien mit Migrationshintergrund. Kinder mit Krippenerfahrung oder Spielgruppenerfahrung können sich im Kindergarten besser integrieren (Lanfranchi 2002). Für eine kompensatorische Wirkung und die Erhöhung der Chancengleichheit ist die pädagogische Qualität, sind besonders die fördernden Interaktionen zwischen pädagogischen Fachpersonen und Kindern, die Kompetenz der pädagogischen Fachpersonen, der Einbezug der Familie und die zeitliche Intensität entscheidend (Kuger, Sechtig & Anders 2012).

## 5 Qualitätsdiskurs: Kritik an früher Bildung als Verschulung

Zeitgleich mit dem quantitativen Ausbau frühkindlicher Bildung und dem Fokus auf den Bildungsaspekt für die pädagogische Arbeit in Kindertagesstätten und Kindergärten werden auch Kritiken laut. Während in anderen Kontexten Bildung als unumstrittenes, positives Gut wahrgenommen wird, und sich die Kontroverse auf Bildungsinhalte und Lernformen beschränkt, kristallisiert sich diese Kritik in Bezug auf die jungen Kinder besonders im Begriff der Bildung. Bildung in der

frühen Kindheit wird als Verschulung, Frühförderwahn und Verkopfung diskreditiert. Initiativen, die Bildung oder Bildungsqualität ins Zentrum stellen, werden als für das Kind schädlich dargestellt. Exemplarisch steht in der Schweiz dafür die Kampagne gegen die Grund- und Basisstufe, einer Erweiterung des Kindergartens mit einem flexiblen Einstieg für sprachliche und mathematische Lerninhalte. Hier wurde mit weinenden Kindern auf Abstimmungsplakaten für den herkömmlichen, ‚bildungsfreien‘ Kindergarten geworben und damit unterstellt, dass frühe Bildung den Kindern schade und sie unglücklich mache. In eine ähnliche Richtung gehen Vorstöße in mehreren Kantonsparlamenten, so etwa im Kontext des Solothurner Kantonsrats in den Debatten zur Qualitätssicherung in der Bildung und zu einer Interpellation, welche die ‚schleichende Abschaffung des Kindergartens‘ beklagt. In der Debatte ist von der ‚Verkopfung des Kindergartens‘ die Rede und der ‚Angst vor der Verschulung‘ (Seifert 2013).

Verschulung wurde als Argument gegen Innovationen für die frühe Bildung eingesetzt, so etwa in Bezug auf das Schulentwicklungsprojekt der Basisstufe. Die Basisstufe fasst den Kindergarten und die ersten Primarschulklassen zu einer Stufe zusammen, wobei vier- bis achtjährige Kinder gemeinsam in einer altersdurchmischten Klasse von Lehrpersonen mit Ausbildungshintergrund Kindergarten und Primarschule unterrichtet werden. Die wissenschaftliche Evaluation des Schulversuchs zeigte, dass die Kinder, wenn ihnen die Möglichkeit gegeben ist, früher mit den Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen beginnen; die Kinder in den Basisstufen zeigten einen signifikant höheren Lernzuwachs in den ersten beiden Jahren in diesen Fächern im Vergleich zu den Kindern, die den herkömmlichen Kindergarten besuchten (Moser & Bayer 2010). Zugleich wurde auf Grund der formativen Evaluation deutlich, dass dies nicht auf Kosten der Zeit für freies Spiel geht. Nach Angaben der Lehrpersonen haben die vier- und fünfjährigen Kinder in der Basisstufe durchschnittlich ca. 6 Stunden pro Woche für das freie Spiel zur Verfügung. Anders als in der herkömmlichen Unterstufe können auch die älteren Kinder in der Basisstufe noch eine bis zwei Stunden frei spielen (Vogt et al. 2010). Der Einbezug von Bildungsinhalten wie Lesen, Schreiben und Rechnen im Kindergarten führt demnach nicht zu einer Verschulung.

## 6 Erfassung von Qualität in der frühen Kindheit

Wie in zahlreichen anderen gesellschaftlichen Gebieten liegt zahlreichen Qualitätskonzepten ein Input-Prozess-Output Modell (Cheng & Tam 1997) zu Grunde. Für den Bereich der Kindertagesstätten etwa bilden gesetzliche Vorgaben zur Anzahl betreuter Kinder pro Fachperson und zu den beruflichen Qualifikationen der Fachpersonen den Input. Die Prozessqualität fokussiert darauf, was in der