

## CHANCEN FRÜHKINDLICHER BILDUNG

Bildungsarbeit im Kindergarten?				
	Montag	Dienstag	Mittwoch	Don
9:00 - 9:45	Bewegungs- förderung: Rückwärtslaufen	Richtig Sprechen beibringen	Kreativitätstraining: Grundfarben unterscheiden	
10:00 - 10:45	Chemisches Experiment anschauen	Vorschulgruppe: Stillsitzen üben	Mathematisches Denken: Bis 10 zählen	
Gegen Aufpreis	Reiten	Tai Chi	Reflexzonen- massage	

© [www.bildung-elementar.de](http://www.bildung-elementar.de)

Die Diskussion nach PISA hat dazu geführt, dass die Tageseinrichtungen für Kinder endlich auch in der breiten Öffentlichkeit als Bildungseinrichtung wahrgenommen werden. Wir sollten das als Chance sehen, die vielleicht so schnell nicht wieder kommt. Und wir sollten nicht überrascht sein, wenn bei dieser Gelegenheit hier und da auch Vorstellungen von Bildungsarbeit im Raum stehen, die aus meiner Sicht nicht zu der Altersstufe passen, über die wir reden.

Ich möchte daher versuchen zu skizzieren,

- wie kleine Kinder lernen,
- was Bildung ausmachen könnte und wie aus Lernen Bildung werden kann und
- was wir Kindern schuldig sind, damit ihre Bildungsreise erfolgreich wird.

Dabei werde ich keine Grenze zwischen Kindern im Kindergartenalter, Kindern im Grundschulalter und Kindern unter drei Jahren ziehen, weil es dafür meiner Ansicht nach in diesem Zusammenhang keinen Grund gibt.

### 1. Wie lernen Kinder?

Die Chance der frühen Jahre liegt in den Kindern selbst. Aktuelle Forschungsergebnisse der Neurobiologie geben dem, was pädagogische Fachkräfte immer gewusst und gefördert haben, eine handfeste biologische Grundlage: Nie wieder lernt ein Mensch so schnell, so viel und so leicht wie in den ersten Lebensjahren. Junge Kinder sind eifrige Forscher und Entdecker, sie sorgen begierig für ihre eigene Weiterentwicklung. Allerdings tun sie dies nicht nach dem Motto: „Im Gleichschritt, marsch!“, sondern jedes Kind lernt im alltäglichen Handeln auf seine individuelle Weise seinen nächsten Schritt.

Wir sollten nicht von leeren Kinderköpfen ausgehen, die dringend irgendwie (mit einem Nürnberger Trichter) gefüllt werden müssen, sondern von Kindern als aktiven und kreativen Lernern und Entdeckern, deren Kompetenzen wir wahrnehmen und zielgerichtet fördern müssen. Lernen ist höchstens zum geringen Teil eine Folge von Lehren.

Es gab vor dreißig Jahren eine Debatte, ob eher die Umwelt oder eher die Anlagen für die Entwicklung eines Kindes verantwortlich sind. Heute wissen und verstehen wir besser, was damals übersehen wurde: Die Eigenaktivität des Kindes. Ein Kind entwickelt sich selbst, wenn es auf eine Umgebung trifft, die

- erstens Freiräume bereitstellt
- und zweitens Anregungen bereithält
- und drittens die ausgewogene Mischung zwischen beidem findet.

Dabei kann es nicht um die abstrakte Frage gehen: "Wie viel Freiraum und wie viel Anregung braucht ein Kind?", sondern nur um die Frage: "Wie viel Freiraum und wie viel Anregung braucht dieses Kind jetzt?"

Die Betonung der aktiven Rolle des Kindes in seiner Entwicklung ist alles andere als neu. Das Bild vom „Kind als Akteur seiner eigenen Entwicklung“, das Jean Piaget geprägt hat, ist ebenso mehr als fünfzig Jahre alt wie der Satz, den Maria Montessori Kindern in den Mund gelegt hat: „Hilf mir, es selbst zu tun.“ Entsprechend gibt es schon lange pädagogische Konzepte, die darauf aufbauten, übrigens im Schulbereich ebenso wie in der Elementarpädagogik - denken Sie nur an Montessori, Freinet oder andere reformpädagogische Ansätze. Diese Konzepte waren allerdings nur einige von vielen und auch nicht unbedingt die dominierenden. Jetzt haben wir zum ersten Mal die Situation, dass die Eigenaktivität und die Individualität der Kinder in den Bildungsplänen aller Bundesländer zum Ausgangspunkt pädagogischen Handelns im Elementarbereich gemacht werden.

Das allerdings darf dann nicht nur für das Vorwort gelten, sondern muss Konsequenzen für alle Lernfelder haben. Ein aktuelles Beispiel dafür, dass dies nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann, scheint mir die **Sprachförderung** zu sein. Natürlich muss sie im Interesse der Chancengleichheit intensiviert werden: Insbesondere die Kinder, bei denen (aus welchen Gründen auch immer) eine intensive Förderung in der deutschen Sprache in der Familie nicht stattfinden kann) sollten so früh wie möglich in einer Tageseinrichtung für Kinder angemeldet und dort gefördert werden. „Crashkurse“ etwa im letzten halben Jahr vor der Einschulung helfen nicht. Auch eine Sprachförderung in Form von besonderen, zeitlich begrenzten „Angeboten“ wird höchstens kurzfristige und oberflächliche Wirkungen erzielen. Eine wirksame Sprachförderung

- darf die Mitteilungsfreude der Kinder und die Tatsache, dass die Sprache spätestens ab dem dritten Lebensjahr ein zentrales Mittel ist, mit dem Kinder sich die Welt erschließen, nicht durch grammatikalische Besserwisserei unterminieren,
- muss in ein pädagogisches Gesamtkonzept eingebettet sein und die Verbindungen zu anderen Bildungsbereichen, insbesondere Musik und Bewegung, nutzen,
- versteht das alltägliche Geschehen als die entscheidende Lernchance,
- berücksichtigt die familiäre und biographische Situation jedes einzelnen Kindes,
- berücksichtigt in wertschätzender Weise die besondere Situation der Kinder, die zweisprachig aufwachsen.

## 2. Was ist Bildung?

Ein zentraler Unterschied scheint mir zu sein, dass es beim Lernen um Dinge geht (um das Prozentrechnen etwa oder das Fahrrad fahren), bei der Bildung dagegen um Menschen. Es geht nicht einmal nur um Köpfe, also kognitive Fähigkeiten, sondern um alle Potenziale, die einem Menschen gegeben sind, nicht zuletzt die kreativen. Zu einem erfüllten Leben gehört schließlich mehr, als dass ein Mensch lernt, mit bedrucktem Papier umzugehen, und unser Bildungssystem ist sowieso zu verkopft. Und dann - das ist zumindest die vorherrschende Auffassung in unserer Kultur - soll es nicht darum gehen, dass alle Menschen so gleich oder zumindest so ähnlich wie möglich werden, sondern die Individualität jedes Einzelnen ist Ausgangspunkt und Ziel zugleich:

**„Bildung soll verhindern, dass wir Menschen zwar als Originale geboren werden, aber als Kopien sterben.“** (Thea Sprey-Wessing in Anlehnung an Arno Gruen)

Bildung soll jedem jungen Menschen helfen, sich auf seine Weise zu entfalten, und das hat handfeste Konsequenzen für das, was Pädagoginnen und Pädagogen tun (bzw. tun sollten). Eine Berliner Kollegin, *Christa Preissing*, macht die Wahl, vor der wir stehen, an Modellen und diese wiederum an zwei Ländern fest:

„Das **republikanische Modell**, z.B. Frankreich: Alle Kinder haben die gleichen Rechte. Daraus folgt:

- Alle Kinder erhalten die gleichen Angebote.
- Alle Kinder werden gleich behandelt.
- Alle Kinder werden nach einem einheitlichen Maßstab beurteilt.
- Die Bildungsfortschritte der Kinder werden durch Vergleich mit der Altersgruppe ermittelt.

Das **Modell der Diversität**, z.B. Schweden: Alle Kinder haben die gleichen Rechte. Daraus folgt:

- Auf Grund der unterschiedlichen Lebensvoraussetzungen benötigen die Kinder unterschiedliche Angebote.
- Jedes Kind wird individuell auf seinem Bildungsweg begleitet.
- Der Bildungsweg eines Kindes wird an seinen Bildungsfortschritten gemessen.
- Ein Kind wird nur mit sich selbst verglichen.“<sup>1</sup>

Eine andere, sehr eingängige Bestimmung stammt von Prof. *Hubert Markl*, dem ehemaligen Präsidenten der Max-Planck-Gesellschaft: "...sollte Bildung als der durch Erziehung unterstützte Entwicklungsprozess verstanden werden, der junge Menschen zu urteilsfähigen, selbstverantwortlichen und zugleich zur Verantwortung für ihre Mitmenschen und die gemeinsamen Lebensbedingungen fähigen und bereiten Mitgliedern einer sozialen Gemeinschaft macht. Zu Menschen, die sich ihrer kulturellen Herkunft und Zugehörigkeit bewusst, aber dennoch weltoffen lernbereit sind, und die ihrem Leben und Handeln auf der Grundlage gemeinsam verbindlicher Werte Sinn und Inhalt zu geben vermögen. Altfränkisch knapper gesagt: **Gebildet wäre dann, wer zugleich tugendhaft und lebens-tüchtig ist**, auch wenn er dies nicht in literarischem Stil auszudrücken vermag. Lebens-tüchtigkeit allein genügt nicht, dazu erweisen sich viel zu viele Lumpen als nur allzu tüchtig; und Tugend ohne Tüchtigkeit ist es, die jene Lumpen gerade so erfolgreich sein lässt.“<sup>2</sup> Was *Markl* im Blick hat, ist der Mensch mit dem aufrechten Gang: Der Mensch, der gelernt hat, sein Leben in die eigenen Hände zu nehmen, der mit Schwierigkeiten fertig wird, der Verantwortung übernimmt, der sich einerseits an Regeln hält, der sich auf der anderen Seite aber auch nicht die Butter vom Brot nehmen lässt. Einer der vielen Vorzüge dieser Definition ist übrigens, dass ich mir einen so gebildeten Menschen in jedem Lebensalter vorstellen kann, also zum Beispiel einen (im Rahmen der in diesem Alter gegebenen Möglichkeiten) „tugendhaften und lebens-tüchtigen“ Fünfjährigen.

---

<sup>1</sup> Preissing, Christa (2004): Ein Lehrplan für Kindergärten? Zum Bildungsverständnis in Kindertageseinrichtungen in Deutschland und Europa. Vortrag zum 3. Bildungstag KITA: Grundsätze elementarer Bildung am 26. August 2004 in Potsdam (<http://www.mbj.s.brandenburg.de/media/1234/lehrplan-fuer-kindergaerten.pdf> )

<sup>2</sup> In: Der Spiegel 32/2002, S.62f

Wenn Sie's anders formuliert haben wollen und dafür in Kauf nehmen, als Alt-68er belächelt zu werden, können Sie *Wolfgang Klafki* heranziehen: „**Bildung muss [...] zentral als Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit des einzelnen und als Solidaritätsfähigkeit verstanden werden.**“ Nicht nur Mitbestimmung, sondern ganz ausdrücklich auch Solidarität, insbesondere Solidarität mit den Schwachen: Darunter ist Bildung nicht zu haben. Nur einmal angenommen, ein Maßstab für den Wert einer Gesellschaft wäre die Art, wie sie mit den Schwachen umgeht: Solche Werte können sich in der frühen Kindheit entwickeln. Was auch heißt, dass es in der Bildung selbstverständlich auch um Werte geht, allerdings nicht um solche, die wir nur predigen, sondern um solche, die wir glaubhaft vorleben. Das gilt übrigens für alle Trägergruppen, auch für solche, die sich als „weltanschaulich neutral“ erklären. Besonders sie müssen die Werte klären, die sie vermitteln, denn wenn dies unreflektiert geschieht, kommt vielleicht nichts Vernünftiges dabei heraus. Eine ganz andere Frage ist, ob ich der Überzeugung bin, dass ich auf der Grundlage meines Glaubens zu tragfähigeren Antworten auf die Frage gelange, nach welchen Werten ich mich richten und welche ich dementsprechend vermitteln soll bzw. will.

### 3. Wie aus Lernen Bildung werden kann

Wie sieht der Bildungsweg, also der Weg zu einem „gebildeten Menschen“ aus? Was können Eltern und pädagogische Fachkräfte tun, um den kontinuierlichen Bildungsprozess jedes Kindes zu unterstützen und herauszufordern? Das Eine: Wir müssen die Individualität jedes Kindes, auch seine individuellen Potenziale und Lernwege, nicht nur achten, sondern fördern. Das Andere: Wir müssen den Kindern Lernerfahrungen ermöglichen, die in einer bestimmten Weise gestaltet sind.

Hier stoßen wir auf ein (vorübergehendes?) Problem: Die elementarpädagogische Fachdiskussion hat zwar einen breiten Konsens über die entscheidenden Charakteristika frühkindlicher **Lernschritte** erreicht. Weniger groß ist bisher aber die Übereinstimmung in der Frage, was die spezielle Qualität von **Bildungsprozessen** ausmacht, was „aus Lernen Bildung macht.“ Zumindest werden diese Merkmale in der frühpädagogischen Literatur bisher unterschiedlich beschrieben und gewichtet. Vier Grundrichtungen will ich skizzieren:

#### 3.1 **Bildung bedeutet die Auseinandersetzung mit zentral wichtigen Inhalten.**

Dies ist *Wolfgang Klafkis* Idee der „kategorialen Bildung“: Wenn schon nicht alles selbst erfahren und ausführlich erarbeitet werden kann, dann soll „exemplarisch“ an zentralen Inhalten das Wichtigste gelernt und dann auf andere Inhalte übertragen werden können.

Wichtig aus Sicht der **Gesellschaft** wären neben den oben angesprochenen allgemeinen Bildungszielen insbesondere die „Bildungsziele für das 21. Jahrhundert“, also Kompetenzen, Bereitschaften und Einstellungen, die - soweit bereits jetzt vorhersehbar - diejenigen Menschen brauchen werden, die in der nächsten Generation das Zusammenleben auf diesem Planeten gestalten werden. Diese Ziele wären dann zugleich Wegweiser für die Bildungs- und Erziehungsarbeit in pädagogischen Institutionen. Einige Vorschläge dazu wurden gemacht:

**Bildungsziele im 21. Jahrhundert** diskutiert das BLK-Papier „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (1998) angesichts der globalen ökologischen Krise und im Rahmen einer Überlebensstrategie, die dem Prinzip der „nachhaltigen Entwicklung“ folgt. Als notwendige Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen kommender Generationen werden in diesem Zusammenhang herausgestellt:

- **„System- und Problemlöseorientierung** (Umgang mit Komplexität, d. h. mit nicht linear erklärbaren Ursachenbündeln, mit uneindeutigen Wirkungen und nicht vorhersehbaren Veränderungen oder Nebenwirkungen, systemisches (vernetztes) und antizipatorisches (zukunftsgerichtetes) Denken, Förderung von Phantasie und Kreativität, indem spielerische und assoziative bzw. kreative Lernformen stärker gewichtet werden; Forschungskompetenz, indem entdeckende und forschend-entwickelnde Lernformen sowie Erfindungsgeist herausfordernde Studien- und Forschungsvorhaben zugrunde gelegt werden);
- **Verständigungs- und Wertorientierung** (interkulturelle und zwischenmenschliche Verständigung, Regeln des Konfliktumgangs und der Konsenssuche, Dialogfähigkeit)
- **Kooperationsorientierung** (Teamfähigkeit, Gemeinsinnorientierung, Lernen und Handeln in Netzwerken)
- **Situations-, Handlungs- und Partizipationsorientierung** (Entscheidungsfähigkeit, Partizipationsfähigkeit)
- **Selbstorganisation** (Selbstorganisation von Lernprozessen, Evaluationskompetenz, d. h. die prozess- und ergebnisbezogene kritische Überprüfung, Be- und Auswertung von Arbeitsprozessen, lebenslanges Lernen)
- **Ganzheitlichkeit** (konstruktiver Umgang mit Vielfalt, globale Perspektive).“

Die „**Delphi-Studien**“, die im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft, Forschung und Technologie (1998) durchgeführt wurden, haben u.a. gezeigt:

- Bildungsexpertinnen und -experten schreiben den **lerntechnischen / lernmethodischen** Kompetenzen (Stichworte: sich den Zugang zu Wissen erschliessen, auswählen, bewerten, entscheiden, Komplexität von Informationen reduzieren, sich in „unbekanntem Gelände“ orientieren können) und den **psycho-sozialen** Kompetenzen (Stichworte: Offenheit für neue Erfahrungen, Sensibilisierung für Andere und Andersdenkende, Toleranz und Kommunikationsfähigkeit, Bereitschaft zur aktiven Mitgestaltung gesellschaftlicher Aufgaben) im gesamten allgemein bildenden Bereich eine herausragende Bedeutung für die Zukunft zu. (Spezielle Fachkompetenzen treten demgegenüber weit zurück.) Die Bedeutung des Erwerbs dieser zentralen Kernkompetenzen wächst, wird aber im Bildungssystem der Gegenwart noch nicht ausreichend berücksichtigt.
- Die klassischen methodischen Konzepte im Bildungssystem bedürfen einer Revision. Wissenserwerb und -vermittlung müssen in neuen **Lernarrangements** und orientiert an effizienten **Lernmethoden und -prinzipien** erfolgen (Stichworte: Erfahrungsbezo-

genes Lernen, Lernen im Team, Lernen im Praxiskontext, selbstgesteuertes und selbstverantwortliches Lernen).

- Im Gegensatz zum früher gängigen Lernen vor dem Hintergrund relativ beständiger Wissens- und Wissenschaftsgebiete findet Bildung zunehmend in offenen Wissens(austausch-)systemen statt. Dies erfordert eine Neudefinition von **Rollen der Lehrenden und Lernenden** im Bildungssystem (Stichworte: Lernende als „Entdeckungsreisende“ und Gestalter eigener Lernprozesse, Lehrende als Berater und Moderatoren, projektbezogene Lernformen).

Ein dritter Argumentationsstrang (neben den allgemeinen Bildungszielen und denen für das 21. Jahrhundert) bezieht sich nicht auf die Zukunft, sondern auf die Gegenwart der Kinder. Donata *Elschenbroich* beschreibt in diesem Zusammenhang zentral wichtige Erfahrungen, die jedes siebenjährige Kind in der heutigen Welt gemacht haben sollte, *Raingard Knauer* skizziert entsprechend das „Weltwissen“ von Zehnjährigen.

An dieser Stelle ist allerdings die Frage zu stellen: „**Wichtig – für wen?**“ Für Kinder, insbesondere für Kinder in den ersten Lebensjahren, können ganz andere Fragen und Probleme im Vordergrund ihres Interesses stehen, als wir uns das vorstellen, können zunächst andere Erfahrungen als Grundlage für alles Weitere notwendig sein. Zwar kann es in dieser Situation nicht darum gehen, die Ansprüche der Gesellschaft aus der Diskussion um Bildungsziele ganz auszuschließen, aber gleichzeitig und gleichgewichtig muss nach der Bedeutung von Erfahrungen aus der Sicht der Kinder bzw. aus der Sicht eines bestimmten Kindes gefragt werden. *Laewen / Andres* (2007) unterscheiden

1. die (relativ einfach beobachtbaren) **Handlungen** des Kindes, in denen
2. seine **Interessen** erkennbar werden, die es derzeit verfolgt und die
3. auf (nicht direkt beobachtbare) „**Themen**“ verweisen, mit denen sich das Kind gerade auseinandersetzt.



Von Handlungen auf Interessen und von diesen wiederum auf „Themen des Kindes“ zu schließen, ist nicht einfach und setzt genaue Beobachtungen und Erfahrung voraus.

*Laewen / Andres* (2007) zeigen an dem folgenden Beispiel, wie leicht der Schluss von den Interessen eines Kindes auf seine „Themen“ falsch sein kann:

“Der fünfjährige Stefan zeigte seit einiger Zeit ein auffälliges Interesse für Rittergeschichten, die er sich gern vorlesen ließ und deren Bilder er genau betrachtete. Auch nutzte er entsprechende Spielfiguren zum Aufbau von Turnierszenen. Seine Erzieherin hatte ihre Beobachtung auf einem Bogen zu ‚Bevorzugte Tätigkeiten‘ notiert und entwarf in der Diskussion mit zwei Kolleginnen einige Angebote, von denen sie annehmen konnten, dass sie das Interesse des Kindes vertiefen und erweitern konnten. Dazu gehörte das Basteln von Schwertern und Schilden, ein Besuch auf einer Burgruine, Informationen zur Lebensweise im Mittelalter und ähnliche Vorhaben. Dabei fiel nach einiger

Zeit auf, dass Stefan eher zurückhaltend auf die Angebote reagierte und nicht den erwarteten Enthusiasmus zeigte.

Eine genauere Analyse der ursprünglichen Beobachtungen ergab dann, dass Stefan das Interesse an Rittern eigentlich immer zusammen mit dem (männlichen) Praktikanten verfolgte und Nachfragen ergaben, dass er auch zu Hause insbesondere mit seinem Vater darüber kommunizierte. Aus diesen zusätzlichen Informationen wurde vermutet, dass Stefan zwar Interesse an den Rittern und ihrer Welt zeigte, sein Thema aber eher mit der Geschlechtsrolle zu tun hatte: Was ist ein Mann bzw. ein richtiger Junge und wie verhält er sich?

Das Beispiel zeigt, dass Interessen nicht selten auf Themen verweisen, die ihnen zu Grunde liegen und beides sorgfältig unterschieden werden muss, wenn die ‚Antwort auf Themen der Kinder‘ nicht zu kurz greifen soll.“ (Laewen / Andres 2007, S. 92)

Übrigens kann auch schon der Schluss von den Handlungen eines Kindes auf seine Interessen leicht zu kurz greifen; ein Beispiel: Der vierjährige Karsten fragt öfter seinen Vater, ob er mit ihm puzzeln will. Der Mutter, die die beiden dabei beobachtet, fällt auf: „Was ist, Karsten, Du puzzelst ja gar nicht? Papi macht alles alleine!“ Das Interesse des Kindes bestand wohl eher darin, mit seinem Vater zu „quatschen“, das Puzzle nahm er dazu in Kauf. (Welche „Themen“ das Kind beim „Quatschen“ verfolgt oder verfolgen will, ist noch einmal eine andere Frage.)

### **3.2 Bildung findet dann statt, wenn Kinder auf ihre Weise lernen und ihre Kompetenzen einsetzen können.**

Kinder haben zu dem, was ihnen begegnet, vielfach andere Zugangsweisen als Erwachsene: Kinder denken nicht in Begriffen, sondern in Bildern; Kinder finden „animistische“ Deutungen, indem sie Naturphänomene beleben („Was macht der Wind, wenn er nicht weht?“<sup>3</sup>). Kinder verbinden mit Alltagsbegriffen andere Bedeutungen als Erwachsene, z.B. bedeutet der Satz: „Du bist nicht mehr mein Freund!“ bei Vierjährigen meistens: „Ich will im Moment nicht mit Dir spielen.“ Ein sicherer Weg, Kindern ihre Neugier, ihre Entdeckerfreude und ihre unbegrenzte Fähigkeit zu staunen auszutreiben, besteht wohl darin, diese Eigen-Wege nicht zuzulassen, nicht wertzuschätzen und mit Besserwisserei zu beantworten.

Leicht wird auch übersehen, dass Kinder von klein auf in gewisser Weise kompetent mit Erfahrungen und Problemen umgehen: „Selbstbildungspotenziale sind die Handlungs- und Denkmöglichkeiten, die ein Mensch im Verlauf seiner Biografie entwickelt, um sich in der Welt zu orientieren, um leben, handeln und denken zu können. Von Geburt an stehen dem Kind die Möglichkeiten der sinnlichen Wahrnehmung und Erfahrung sowie die unterschiedlichen Möglichkeiten der inneren Verarbeitung zur Verfügung. Diese erweitern sich in dem Maße, in dem sie in Lebenssituationen tatsächlich angewendet werden: das Denken und Handeln entwickelt sich durch innere Bilder, Vorstellungen und Phantasien und durch die verschiedenen Formen des Spielens und Gestaltens. Die

---

<sup>3</sup> Hier empfiehlt uns *Gisela Lück*, Inhaberin eines Lehrstuhls für Didaktik der Chemie, Gelassenheit und erinnert in diesem Zusammenhang daran, dass auch wir Erwachsene „uns trotz Schrödinger-Gleichung und wellenmechanischer Modelle bisweilen das Elektron als gelbes Kügelchen vor Augen führen, das mit einem Affenzahn um den Atomkern flitzt.“ (Lück 2004, S. 174)

Qualität dieser Denk- und Handlungsmöglichkeiten hängt davon ab, inwieweit sie durch konkrete Herausforderungen auch tatsächlich genutzt werden. So gehen die Selbstbildungspotenziale zwar auf biologisch gegebene Wurzeln zurück, sind in ihrer jeweiligen Qualität und Ausprägung jedoch immer das Ergebnis individueller Bildungsprozesse. Die Selbstbildungspotenziale sind Ausgangspunkte für das, was das Wahrnehmen, Können, Wissen und Denken des Kindes ausmacht. Alles, was das Kind wirklich kann, beruht auf der Entwicklung von Selbstbildungspotenzialen.“ (Arbeitsgruppe Professionalisierung frühkindlicher Bildung 2008)



Ein „Selbstbildungspotenzial“ stellt zum Beispiel die Fähigkeit der Kinder dar, mit Komplexität umzugehen. Kinder wollen sich (in diesem Alter) nicht nur an möglichst schwierigen Herausforderungen abarbeiten, sondern sie haben offenbar auch die Kompetenz, einzuschätzen, welchen Herausforderungen sie gerade noch gewachsen sind. Außerdem haben sie offenbar die Kompetenz, Komplexität zu reduzieren und auch dann, wenn sie sich selbst überfordert haben, noch eine konstruktive Lösung zu finden. Das ist manchmal eine massive Herausforderung an die Fähigkeit der Erwachsenen, solche Situationen auszuhalten. Das Bild zeigt einen Jungen, der sich bemüht, zwei Hocker aufeinander zu stellen, und zwar auf die schwierigste Weise, die denkbar ist: mit den Füßen aufeinander. Erwachsene spüren oft den Impuls, dem Jungen den gut gemeinten Ratschlag zu geben, beide Hocker (oder zumindest den unteren) umzudrehen, damit es einfacher wird. Aber genau das will das Kind nicht. (Es ist wohl kaum notwendig zu erwähnen, dass er es schließlich nach vielen Mühen und Fehlschlägen geschafft hat, diese sich selbst gestellte Aufgabe zu bewältigen.)

### 3.3 Bildung bedeutet über den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten hinaus die Entwicklung von Lernbereitschaften und Einstellungen.

Von Lilian Katz, einer US-amerikanischen Psychologin, stammt das Modell einer Lernpyramide. Sie besagt, dass Kinder bei allem, was sie tun, auf vier Ebenen gleichzeitig lernen (vgl. Katz 1995 oder Laevers 1998).

Auf der ersten Ebene: **Wissen**, und zwar breites Wissen in Bezug auf die verschiedensten sachlichen und sozialen Zusammenhänge, einschließlich der Fähigkeit, sich selbständig Wissen zu beschaffen, Informationen zu bewerten und auszuwählen.



Wissen erwerben Kinder durch deutlich sichtbare, womöglich lautstarke Aktivitäten. Aber sie erwerben auch viel Wissen durch „unscheinbare“, leise Aktivitäten, wenn sie sich zum Beispiel mit einem Klappspiegel beschäftigen. In allen Fällen gilt: Kinder, die so „bei der Sache“ sind, vertieft sind in das, was sie gerade erleben und erfahren, sollten in Ruhe gelassen werden. Hier besteht die Rolle der Erzieherin darin, solche Erfahrungen zu ermöglichen - durch Bereitstellung von Materialien, durch Gestaltung des Raumes und des Tagesablaufs.

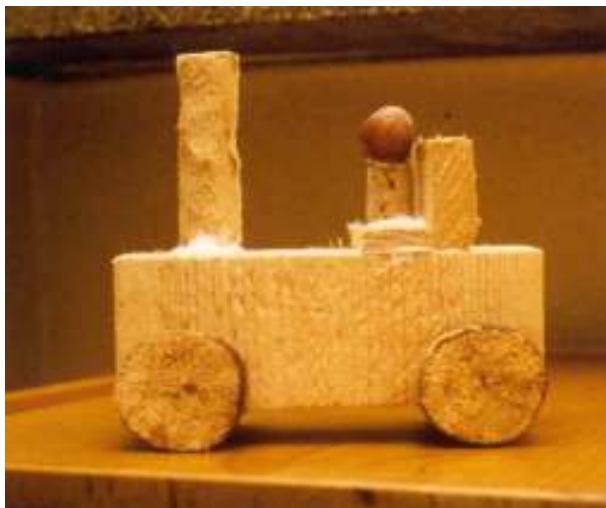
Auf der zweiten Ebene der Lernpyramide von Lilian Katz: **Kompetenzen** in den Bereichen Motorik, Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit, logisch-mathematische sowie technische Kompetenzen, psycho-soziale Kompetenzen wie Kooperations-, Partizipations- und Mediationsfähigkeit.



Kinder interessiert nicht nur Spiel-Zeug. Kinder interessiert unser Alltagsleben zu Hause, in der Einrichtung und in der Umgebung. Sie interessiert zum Beispiel, was in einem Friseur-Salon geschieht, welches Handwerkszeug gebraucht und wie es benutzt wird. Im Zusammenhang mit Kompetenzen ist nun klar, dass die Kinder nicht nur wissen wollen, was zu einem Friseur-Salon gehört, sondern dass sie auch das tun wollen, was dort passiert. Und wie realistisch das dann weitergeht, müssen wir der Risikobereitschaft der Erzieherinnen überlassen.

Das ist so weit selbstverständlich. Aber wenn solche Lernsituationen geschickt gestaltet sind, geschieht noch mehr, und dieses „Mehr“ macht aus Lernerfahrungen Bildungsgelegenheiten: Wenn aus Lernen Bildung werden soll, dann müssen wir Kindern Gelegenheiten geben, nicht nur ihr Wissen und ihre Kompetenzen zu erweitern, sondern dabei gleichzeitig auch die für ihren weiteren Bildungsweg entscheidenden Bereitschaften und Einstellungen weiterzuentwickeln:

Auf der dritten Ebene der Lernpyramide liegen **Bereitschaften** oder „Dispositionen“, z.B. die Bereitschaft, sich auf neue Erfahrungen einzulassen und sich neuen Herausforderungen zu stellen, Kreativität, die Fähigkeit und Bereitschaft, sich realistische Ziele zu setzen und diese Ziele auch beharrlich zu verfolgen, die Bereitschaft, aus Erfahrung zu lernen. Solche Bereitschaften setzen manche Kinder schon früh in erstaunlicher Weise ein, für andere bedeutet es einen langen Weg, sie zu erwerben. Bereitschaften sind das Ergebnis ständiger Herausforderungen.



Kurz bevor Jennifer den Kindergarten verließ, kamen Werkbänke in die Einrichtung, und an einer hat sie in den letzten Wochen ihres Kindergartenlebens viel Zeit verbracht. Sie hatte den Ehrgeiz, einen Traktor zu bauen, dessen Räder sich drehen und dessen Räder so rund und zentriert angebracht sind, dass er beim Fahren nicht wackelt. Sie hat eine ganze Woche durchgehalten und sie hat es geschafft. Sie konnte zwar ihren Namen nicht schreiben, als sie den Kindergarten verließ, aber sie hat viel mehr an Grundlagen für ihren weiteren Bildungsweg mitgenommen: Eine hohen Anspruch an sich selbst und eine bewundernswerte Leistungsbereitschaft.

Schließlich entwickeln und festigen sich auf der vierten Ebene der Lernpyramide **Einstellungen** wie ein positives Selbstbild, Selbstvertrauen oder eine prosoziale Einstellung. Auch andere Einstellungen wie z.B. „Geschlechtsstereotype“ können deutliche Auswirkungen auf die spätere Karriere haben, wie PISA gezeigt hat: In Deutschland - nicht in anderen Ländern! - waren 15jährige Mädchen im Durchschnitt schlechter in Mathematik und Naturwissenschaften

als Jungen. Die Analyse zeigte, dass dies selbstverständlich keine Folge unterschiedlicher Fähigkeiten war, sondern eine Einstellungsfrage: Die deutschen Mädchen hatten gegenüber Jungen das deutlich schlechtere Selbstkonzept im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich (gemessen durch die Antworten auf Fragen wie: „In Mathe komme ich gut zurecht, dafür habe ich ein Händchen“ etc.), und so sorgte die „sich selbst erfüllende Prophezeiung“ dafür, dass sie das, was sie nicht gut zu können glaubten, auch tatsächlich nicht gut konnten.

Ein Bildungssystem sollte sich das Ziel setzen, dass jeder Mensch seine individuellen Potenziale ausschöpft. Dies wird ohne die entsprechenden Bereitschaften und Einstellungen nicht geschehen, und viele davon entwickeln sich bereits in den ersten Lebensjahren. Die Elementarpädagogik ist in zwei Hinsichten elementar: Sie betrifft die erste Bildungsinstitution, die alle Kinder besuchen, und sie legt die Grundlagen, auf denen andere, zum Beispiel die Grundschule, aufbauen. Viele Weichen sind bei Sechsjährigen schon in die eine oder die andere Richtung gestellt.

Das heute oft gebrauchte Stichwort „Resilienz“ (Wustmann 2004) gehört in diesen Zusammenhang, weil es dort um Bereitschaften und Einstellungen geht, die Kindern helfen, mit neuen Herausforderungen, in diesem Fall Belastungen, fertig zu werden.

Um Bereitschaften und Einstellungen zu entwickeln, brauchen Kinder uns als Begleiter, die ihnen den Weg gestalten (auch ständig für angemessene Herausforderungen sorgen), und als Spiegel, der ihnen die notwendigen Rückmeldungen gibt. Dabei müssen wir uns auch fragen, welches Vorbild wir selbst den Kindern geben – zum Beispiel hinsichtlich der eigenen Leistungsbereitschaft, der eigenen Geschlechtsrollenstereotype und auch hinsichtlich des eigenen Umgangs mit Erfolg und Misserfolg.

### **3.4 In Bildungsprozessen wird den Kindern zunehmend bewusst, dass sie lernen, was sie lernen und wie sie lernen.**

„Mit lernmethodischer Kompetenz wird die Fähigkeit bezeichnet, Methoden des Lernens zum Lernen einzusetzen – eine Fähigkeit, die die Grundlage zum lebenslangen Lernen bildet...“ (Gisbert 2004, S. 78) Die Voraussetzung für die Entwicklung dieser Fähigkeit ist „Metakognition“, das Nachdenken über das eigene Denken (vgl. ebd., S. 90) - und wohl auch das Nachdenken über das eigene Handeln und die damit verbundenen Emotionen und Motive. Da es letztlich immer um Selbstreflexion und nicht nur um rein kognitive Lernvorgänge, sondern auch um die Reflexion des eigenen Handelns und Fühlens geht, wird dieser Aspekt hier nicht einfach unter „Lernen“, sondern unter „Bildung“ im Sinne von Persönlichkeitsbildung („Erkenne dich selbst!“) behandelt.

Prozesse dieser Art beginnen – soweit bisher bekannt – zwar bereits vor dem Schuleintritt, aber wohl nicht schon in den ersten drei Lebensjahren. Es ist daher die Frage, welche Versuche, das Kind bei der Reflexion der eigenen Lern- und Bildungsprozesse zu unterstützen, zu früh und welche zur rechten Zeit kommen. Einen solchen Versuch stellt die „Bildungs- und Lerngeschichte“ (s. Leu u.a. 2007) dar, in der eine Erzieherin dem Kind schildert, was ihr in der letzten Zeit unter Lern- und Bildungsgesichtspunkten positiv an diesem Kind aufgefallen ist. Ein Ziel dabei ist, das Kind zur Reflexion seiner Lernwege, Lernschritte und Bildungsprozesse, schließlich seiner eigenen Person anzuregen.

## 4. Die Grundlagen für Bildungsprozesse

So verstandene Bildungsarbeit geht weit über die Vermittlung von Wissen hinaus. Sie fördert unter anderem:

- Humankompetenzen (soziale, interkulturelle Kompetenzen)
- die Kompetenz zum kreativen Lösen von Problemen (PISA)
- den produktiven Umgang mit Pluralität und Wandel
- die Bereitschaft zum (lebenslangen) Lernen.

Allerdings müssen dafür verschiedene Voraussetzungen gegeben sein:

### 4.1 Bildung und Kinder brauchen Zeit

**„Bildung ist immer langfristig angelegt. Sie braucht Zeit. Man muss sich diese Zeit auch nehmen. Für Bildung am Beginn des Lebens gilt das ganz besonders.“**

(Bundespräsident Johannes Rau beim Abschlusskongress des Forum Bildung am 10. Januar 2002)

Wir müssen damit rechnen, dass Eltern, aber auch Politiker Bildungsprozesse mit Wettrennen verwechseln. Es gibt Eltern, die bitter enttäuscht sind, wenn ihr Kind zu einem bestimmten Zeitpunkt noch nicht alles das kann und weiß, was andere Kinder (angeblich oder tatsächlich) können und wissen. Obwohl Kinder in den ersten Lebensjahren für eine optimale Entwicklung nicht mehr brauchen als eine Familie, die Geborgenheit und damit Sicherheit vermittelt und Anteil nimmt, und einen

guten Kindergarten, suchen solche Eltern weitere, auch kommerzielle Angebote. Es gibt Kindergartenkinder mit einem randvollen Terminkalender und ich warte auf den ersten Anbieter, der denjenigen Kindern, für die mindestens zwei Kreativitäts-, zwei Sprach- und zwei Bewegungskurse gebucht wurden, einen kostenlosen Bonus-Kurs „Zeitmanagement“ angeheihen lässt. Ein Gegenbeispiel beschreibt *Ute Andresen*: Eltern, die bei einer Bergwanderung ihrem Kind zwei Stunden Zeit gaben, damit es herausfinden konnte, was eine Raupe macht, wenn sie satt ist (vgl. Andresen 2000, S. 306f).

Auch die Bildungsprozesse selbst brauchen Zeit. „Problemlösekompetenz“ z.B. kann nur dadurch gefördert werden, dass sich Kinder intensiv mit ihren Problemen und Fragen auseinandersetzen, damit sie Lösungen und Antworten entwickeln, ausprobieren und verbessern können. Dasselbe gilt für Ziele wie Konzentrationsfähigkeit, konstruktiven Umgang mit Misserfolgen, Kreativität oder Ausdauer. „Weniger ist mehr“; das heißt in diesem Fall: Mit weniger Inhalten, mit denen sich Kinder gründlich befassen können, besteht mehr Aussicht, zentrale Ziele zu erreichen. Erzieherinnen sollten also in ihrer Arbeit zwar die Bildungsziele und die Bildungsbereiche insgesamt berücksichtigen, umfangreiche Inhaltslisten innerhalb dieser Bildungsbereiche in ihrem jeweiligen Bildungsplan aber als Anregung betrachten, die zeigen, was alles für Kinder interessant werden *könnte*. Dann sollten sie ihre Prioritäten setzen. Diese Listen sind wie große Tüten mit einer Gebäckmischung – wer alles isst oder essen muss, dem wird schlecht. Wer ständig über sein Interesse und seine Fragen hinaus mit „nützlichem Wissen“ und „weiteren wichtigen Informationen“ zugeschüttet wird, ist bald völlig durch den Wind. Da geht es Kindern nicht anders als Erwachsenen.

Besonders gute Bildungspläne setzen die unbedingt notwendigen Prioritäten selbst. Der sächsische Bildungsplan zum Beispiel redet nicht von „Sprachförderung“, sondern von „kommunikativer Bildung“ und stellt sie unter den Leitbegriff „Dialog“ – womit von vornherein klar ist, dass ein Dialog Zeit und Ruhe braucht sowie wechselseitigen Respekt und deshalb nicht durch Hektik oder durch grammatikalische Besserwisserei gestört werden darf. Die „mathematische Bildung“ steht unter dem Leitbegriff „Ordnen“, womit klar ist, dass dies jedes Kind mit anderen Dingen und auf seine Weise tut, die nicht verordnet werden kann.

Aktionismus und Versuche, zu viel zu schnell „abzuarbeiten“, soll es im Kindergarten allerdings auch schon vor den Bildungsplänen manchmal gegeben haben. Kresse dürfte ihre Beliebtheit bei Erzieherinnen weniger ihrem Geschmack verdanken als vielmehr der Schnelligkeit, mit der sie keimt und wächst. Deshalb ist sie ein ausgesprochen schlechtes Beispiel für natürliche Rhythmen. Auf vieles müssen wir mehr oder weniger lange warten, **und das Warten zu erleben gehört dazu**. Wir dürfen den Kindern nicht mit dem fröhlichen Satz: „Ich hab’ da schon mal was vorbereitet!“ die Zeit stehlen – zum Beispiel die Zeit, die Pflanzen (und Dinge) brauchen, um zu reifen, oder die Zeit, die ein Kind braucht, um sich mit Überzeugung für eine Aktivität und gegen eine andere zu entscheiden. Dazu kommt: Wer etwas vorbereitet hat, will es auch zeigen. Je mehr Zeit in ein „Angebot“ bereits investiert worden ist, desto schwerer fällt es, darauf zu verzichten, wenn die Kinder nicht „anbeißen.“

Ich würde gern einmal mit dem Menschen reden, der den Spruch „Müßiggang ist aller Laster Anfang.“ erfunden hat. Kinder auf jeden Fall brauchen Zeit, um anderen etwas abzuschauen, um Erlebnissen noch einmal nach-zu-denken, um Entschlüsse zu fassen. Kinder „trödeln“ nicht, Kinder haben zu tun, vielleicht besonders dann, wenn sie „nichts“ tun.



Der Umgang der Kinder mit ihrer Zeit ist oft eine Herausforderung an unsere Fähigkeit, uns herauszuhalten. Ein Beispiel (beim Umgang der Kinder mit Komplexität) wurde bereits beschrieben. Hier noch ein anderes

Das Video, aus dem auf der vorhergehenden Seite einige Standbilder abgedruckt sind, zeigt ein kleines Mädchen, das sich vor einer halben Stunde zum ersten Mal überhaupt an das Kletternetz herangetraut hat. Die Erzieherin hat das Mädchen immer wieder ermuntert, als sie bemerkte, dass es sich am Kletternetz gern versuchen würde, aber sich doch nicht recht traute. Sie hat die anderen Kinder gebeten, geduldig zu sein und dem Mädchen das Netz für eine gewisse Zeit allein zu überlassen. Jetzt macht Melanie ihren zweiten Versuch. Sie klettert bis zu einer gewissen Höhe, dann scheint sie „stehen zu bleiben“. Mein erster Impuls wäre gewesen, zum Kind hinzugehen und es für das zu loben, was es geschafft hat. Aber Melanie hat Glück: Ihre Erzieherin bringt es fertig, abzuwarten, was passiert, und plötzlich sehen wir, wie es weitergeht. Melanies Gesicht ist deutlich anzusehen, wie stark sie jetzt wird, wie viel Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten sie gewinnt. Und jetzt schaut sie auch herüber zur Erzieherin, die in etwa anderthalb Metern Entfernung schräg vor ihr steht, und „spricht“ mit ihr – ohne dass ein einziges Wort fällt. Ab und zu höre ich übrigens von Erzieherinnen, die dieses Video sehen: „Die Kollegin steht auf der falschen Seite des Netzes!“ Sie hat nämlich das Netz zwischen sich und dem Kind und könnte es nicht auffangen, wenn es fallen sollte. Aber so wie sie steht, kann sie das Kind ansehen und das Kind kann sie ansehen. Melanies Gesicht können wir ablesen, wie wichtig ihr das ist. Also musste sich die Erzieherin entscheiden und sie hat sich für die Kommunikation und die Beziehung entschieden, weil sie die Sicherheitsaspekte auf andere Weise berücksichtigt hat: Unter dem Kletternetz liegen in zwei Schichten dicke Matten und sie hat das Mädchen als vorsichtig genug kennen gelernt, so dass sie davon ausgeht, dass Melanie sich nicht zu viel zutraut. Sie hat dem Mädchen signalisiert, dass sie in der Nähe ist und bleibt, aber sie hat auch den notwendigen Abstand gehalten, und das Kind nicht zu verunsichern. Kurzum: Sie hat dem „Kind geholfen, es selbst zu tun.“ (*M. Montessori*) Und sie hat mit Sicherheit durch Beobachtung viel über das Kind gelernt und sie kann einen wichtigen Entwicklungsschritt dokumentieren.

Für die Entwicklung von Bereitschaften und Einstellungen sind übrigens zu frühe Vergleiche und Messlatten, an die wir Kinder stellen, hinderlich. Was Melanie im Moment bestimmt nicht braucht, ist ein Mensch, der nachmisst und ihr sagt, ob sie 80 Zentimeter, einen Meter oder vielleicht 1,20 Meter hoch geklettert ist. Wichtig ist allein, dass sie den nächsten Schritt in ihrem Umgang mit Herausforderungen gehen konnte und dass sie ihn so gehen konnte, dass sie dabei stärker wurde.

## **4.2 Die Einheit von Betreuung, Erziehung und Bildung**

Was zurzeit vielleicht ein wenig zu kurz kommt, ist die Einheit von Betreuung, Erziehung und Bildung. Ein Beispiel: Eine Erzieherin sitzt mit den vier kleinen Kindern, die erst seit einigen Tagen im Kindergarten sind, zusammen und schaut sich ein Bilderbuch an. Sie signalisiert den Kindern: „Ich nehme mir jetzt Zeit nur für Euch. Ich seid mir wichtig, ich möchte Euch besser kennen lernen.“ (Das ist Betreuung: Der Aufbau verlässlicher Beziehungen)



Die kleinen Kinder lernen bei dieser Gelegenheit „fast von selbst“, dass es im Allgemeinen besser ist, nacheinander zu reden statt gleichzeitig (Erziehung). In der Großgruppe würden sie das übrigens nicht lernen, weil sie sich dort gar nicht trauen würden, den Mund aufzumachen.

Und schließlich: Jedes Kind lernt, dass andere Kinder zu einem Bild vielleicht andere Fragen haben, dass es Dinge zu entdecken und zu besprechen gibt, auf

die sie vielleicht bisher nicht geachtet haben (ein Aspekt von Bildung). Auch das geht so nur in der Kleingruppe.

### BETREUUNG

Betreuung umfasst insbesondere folgende Aspekte:

- stabile, belastbare soziale Beziehungen aufbauen
- gegenseitige Wertschätzung ermöglichen
- das Kind bei seinen Unternehmungen begleiten
- den Zeitrhythmus von Kindern respektieren
- die Leistungen der Kinder würdigen
- nicht immer alles besser wissen und können
- Dinge aus der Sicht von Kindern sehen
- Kinderkultur in der Einrichtung sichtbar werden lassen
- Verlässlichkeit beweisen.

### ERZIEHUNG

Die Gestaltung der Umgebung (durch Raumgestaltung, Materialangebot, Umgang mit Zeitstrukturen, aber auch durch die Vereinbarung von Regeln) schafft Voraussetzungen dafür, dass sich Kinder auf solche Prozesse einlassen *können*; ein Beispiel dafür:



In einem Regal im Gruppenraum stehen ständig wechselnde Dinge, die zum Entdecken und Erforschen einladen; im Moment ein Tablett mit verschiedenen Fläschchen und kleinen Gläsern. Die Kinder holen es sich, wenn sie wollen, und experimentieren damit: In welche Flasche lässt sich das meiste Wasser füllen, welche fasst am wenigsten? Ich bin sicher, dass sich das Mädchen, das wir hier sehen, darauf nur einlässt, weil es in dieser Einrichtung eine sehr sinnvolle Regel gibt: Wer sich mit Dingen aus dem „Entdeckerregal“ beschäftigt, wird nicht gestört, von anderen Kindern

nicht und von der Erzieherin schon gar nicht. Deshalb wartet das zweite Mädchen, das links zu sehen ist, geduldig ab, ob sie vielleicht eingeladen wird, aber es spricht nicht und gibt schon gar keine unverlangten Ratschläge. Entdeckungen brauchen Zeit und Ruhe – und wer von uns wird bei intensiven Tätigkeiten, die Konzentration verlangen, schon gern gestört?

Es sind also in erster Linie die Bezugspersonen, die Bildungsprozesse ermöglichen – sofern die Rahmenbedingungen das zulassen (differenzierte Kleingruppenarbeit muss möglich sein). Auch das „sich selbst bildende Kind“ ist auf Erwachsene dringend angewiesen: Es braucht sie als sicheren Halt und verlässliche Bezugspersonen, als kreative Gestalter der Welt, in der es aufwächst, als diejenigen, die es stärken, indem sie es begleiten, anregen, herausfordern und zielgerichtet fördern. Kinder fragen uns nach unseren Ansichten und Erfahrungen, manche Dinge wissen wir auch nicht und müssen sie gemeinsam mit ihnen herausfinden. Ohne Erwachsene kann ein Kind seine Potenziale nicht zur Geltung bringen. Kinder brauchen den sozialen, den räumlich-materiellen und auch den inhaltlichen Rahmen, der ihnen erst erlaubt, immer stärker zu werden. Das kompetente Kind ist bestimmt nicht so stark, dass es uns nicht braucht. Wir sollten von der nur scheinbar paradoxen Grundannahme ausgehen, dass kleine Kinder zugleich so stark sind und so schwach.

Ein Kind, das sich unsicher fühlt, ein Kind, dem die Anregungen fehlen, wird nicht auf Entdeckungsreise gehen. Umgekehrt gilt allerdings auch: Ein Kind, dem die Freude am Entdecken und Erforschen genommen wird, ein Kind, das immer „bedient“, nicht herausgefordert wird, ein Kind, das mutlos wird, weil es seinen nächsten Entwicklungsschritt nicht auf seine Weise gehen kann, ein Kind, das ständig überfordert wird, wird irgendwann aufhören, auf Entdeckungsreise zu gehen. Es ist eine noch weitgehend unbeantwortete Frage, wie wir denjenigen Kindern helfen können, denen der Antrieb zur „Selbstbildung“ abhanden gekommen zu sein scheint.

Die **politisch Verantwortlichen** und die Einrichtungsträger müssen die Bedingungen dafür schaffen, dass Erzieherinnen die „Chance der frühen Jahre“ noch besser nutzen können. Die Rahmenbedingungen, unter denen Erzieherinnen heute arbeiten, sind alles andere als ideal. Bessere Bildungseinrichtungen gibt es nicht zum Nulltarif. Aber Investitionen in Bildung sind die beste Zukunftssicherung, die wir uns denken können. Andere Länder tun in dieser Hinsicht mehr als wir und betreiben dadurch eine bessere Zukunftssicherung.

## **5. „Ko-Konstruktion“ oder: Das Kind in der Gemeinschaft**

Kinder lernen zudem von Anfang an viel und gern von und mit anderen Kindern. Sie beobachten andere Kinder, sie hören und lernen etwas von ihnen, sie tragen gemeinsam ihr Wissen zusammen und sie lernen nicht zuletzt auch dadurch, dass sie ihr Wissen an andere Kinder weitergeben. Durch andere Menschen und mit ihnen lernen sie oft viel schneller und intensiver als allein. Dieser Prozess des gemeinsamen Lernens, der alle Beteiligten weiter bringt, als jede(r) allein kommen würde, wird neuerdings leider mit dem ziemlich unverständlichen Begriff „Ko-Konstruktion“ belegt.

Ein Beispiel aus einer Krippe: Die Kinder und die Erzieherin unterhalten sich darüber, was sie im Sucher des Fotoapparates sehen, wie man eine Kamera bedient, wer in ihrer Familie fotografiert, wo Fotos aufbewahrt werden, usw.: Sie tragen ihr Wissen über Fotoapparate und das Fotografieren zusammen.



Bei dieser Gelegenheit muss auch vereinbart werden, wer den Fotoapparat wie lange benutzen darf und dass er einem anderen Kind nicht einfach aus der Hand genommen werden kann.



aus: „Im Frühlicht“ © Donata Elschenbroich

Ein Beispiel aus einem Kindergarten: In dieser Bilderserie<sup>4</sup> wird besonders deutlich, wie Kinder miteinander und voneinander lernen: Diese beiden bauen sich einen Parcours



zum Balancieren, und sie haben ganz offensichtlich den Ehrgeiz, es sich besonders schwer zu machen: Die ersten beiden Bretter legen sie nicht waagrecht, sondern schräg, und auch nicht parallel, sondern so, dass sie auseinander laufen.

Als ihnen das nicht mehr zu reichen scheint, legen sie einen schmalen Balken daneben, und schließlich holen sie sich den schmalsten Balken, den sie finden können, und legen ihn offenbar ganz bewusst auf die Schmalseite.



Das „sich selbst bildende Kind“ ist bei genauem Hinsehen vielfach eine Gruppe von Kindern, die sich gemeinsam bildet und dabei oft ein Anspruchsniveau, eine Zielstrebigkeit und eine Ausdauer entwickelt, die ein Kind allein vielleicht nicht aufbringen kann.

"Das Interessante an der Gesellschaft sind die verschiedenen Typen, aus denen sie sich zusammensetzt. Ein Altersheim für alte Männer oder alte Frauen ist etwas Totes. Es ist unmenschlich und grausam, Menschen gleichen Alters zusammenzutun. Dasselbe trifft für die Kinder zu, denn dadurch zerreißt man das Band des sozialen Lebens und nimmt ihm die Nahrung ... Unsere Schulen haben bewiesen, dass sich die Kinder verschiedenen Alters untereinander helfen; die Kleinen sehen, was die Größeren tun, und bitten sie um Erklärungen, die diese ihnen gerne geben. Es ist ein regelrechter Unterricht, da die Geistesform des fünfjährigen Kindes der des dreijährigen so nahe ist, dass das Kleine von ihm leicht aufnimmt, was wir ihm nicht erklären können. Zwischen ihnen besteht eine Harmonie und Lehrgabe, wie sie selten zwischen Erwachsenen und Kindern zu finden sind ... Dazu kommt, dass sich das dreijährige Kind dafür interessiert, was das fünfjährige tut, denn es liegt nicht weit außerhalb des Bereichs seiner Möglichkeiten ... Bei kleinen Kindern gibt es keinen Neid; es kränkt sie nicht, dass die großen mehr wissen als sie, denn sie fühlen, wenn sie einmal gewachsen sind, wird die Reife an ihnen sein. Es besteht Liebe, Bewunderung und eine wirkliche Brüderlichkeit unter ihnen ... Einige befürchten, dass das fünfjährige Kind, wenn es sich mit dem Lehren beschäftigt, selbst nicht lernen könne; aber erstens lehrt das Kind ja nicht immer, und seine Freiheit wird respektiert, und zweitens vervollkommnet das Kind das, was es weiß, indem es lehrt, denn es muss seinen kleinen Wissensschatz analysieren und umarbeiten, will es ihn an andere weitergeben. Dadurch sieht es die Dinge klarer ..." (*Montessori 1972, S.203f.*)

Besonders anregend sind die Kontakte und sozialen Beziehungen zwischen Kindern verschiedenen Alters. Seit jeher sind Kindergartengruppen (in den westlichen Bundesländern) altersgemischt gewesen, und wenn sich eine Einrichtung jetzt für Kinder unter drei Jahren öffnet, dann sollte sie überlegen, ob eine „erweiterte Altersmischung“ möglich ist, in der die Kinder von der größeren, anregenden Altersspanne nicht nur in sozialer Hinsicht profitieren können. Die folgende Serie von Standbildern (aus: „Wach, neugierig, klug – Kinder unter 3 Jahren“, © Bertelsmann-Stiftung) zeigt ein Beispiel für das Potenzial der Altersmischung. Dabei lernen die beiden jüngeren Kinder viel durch Beobachtung, jedoch in der Regel nicht dadurch, dass sie das Verhalten, das sie bei dem älteren Kind sehen, einfach imitieren. Dazu sind sie oft gar nicht in der Lage, deshalb müssen sie es in eine Form transformieren, die für sie den nächstmöglichen Entwicklungsschritt ausmacht („Reduktion von Komplexität“).



Der Junge beobachtet zunächst vom Rand aus die routinierte Trampolinspringerin und versucht dann anschließend zunächst einmal nur am Rand des Trampolins zu stehen, verlässt es aber sofort wieder, als das Mädchen in die Nähe kommt und das Netz in Bewegung gerät.

Danach sehen wir die Zwischenlösung, die dem Jungen weiterhilft: Er holt sich eine „Gehhilfe“, so wie er es in achtzig Jahren vielleicht wieder tun wird. Natürlich geht er erst auf das Trampolin, als das Mädchen es verlassen hat, und macht auch bald seine ersten Hüpfbewegungen. Nach einiger Zeit braucht er auch die „Gehhilfe“ nicht mehr und bewegt sich freihändig und hüpfend auf dem Gitternetz.

Das Mädchen ist noch kleiner als der Junge, aber auch sie ist eine gute Beobachterin. Sie läuft dicht hinter dem älteren Vorbild, um aus der Nähe mitverfolgen zu können, wie



man hüpf. Und es macht ihr offenbar nicht viel aus, dass sie einmal das Gleichgewicht verliert.



Auch sie wartet für ihren nächsten Versuch, bis sich niemand außer ihr auf dem Trampolin befindet. Und dann tut sie das, was sie gerade noch kann: Statt in die Höhe zu springen, geht sie in die Knie und richtet sich dann ruckartig wieder auf.



Später nutzt auch sie den Puppen-Buggy als „Gehhilfe“, und mit dieser Hilfe hebt sie zumindest ein Bein kurz vom Boden ab – ein weiterer Zwischenschritt auf dem Weg zum Hüpfen.

## 5.1 Das „Kinder- und Familienzentrum“

Wir sind den Kindern nicht nur die Erfahrung schuldig, dass die Fachkräfte in den Tageseinrichtungen sie bestmöglich betreuen, bei der Bildung begleiten und erziehen, sondern ebenso die Gewissheit, dass sie dies in engem, partnerschaftlichem Kontakt mit den Eltern tun. In den USA wurde in den 60er Jahren eine Reihe von Förderungsprogrammen für Kinder aus benachteiligten Schichten konzipiert, durchgeführt und dokumentiert. Darunter waren auch Programme für Kinder vor dem Schuleintritt; das bekannteste hatte den Namen „Head Start“. Einige Jahre später liefen dann Untersuchungen an, die zum Ziel hatten, die langfristigen Effekte dieser Fördermaßnahmen zu prüfen - mit ernüchternden Ergebnissen. Die meisten Programme erzielten - wenn überhaupt - lediglich kurzfristige „Strohfeuer-Effekte“. Einige wenige hatten auch langfristige Erfolge vorzuweisen, und das waren diejenigen, die nicht nur die Kinder im Blick hatten, sondern auch ihre Eltern. Daraus zog einer der an den Kontrolluntersuchungen beteiligten Wissenschaftler, *Urie Bronfenbrenner*, folgende Schlüsse:

- „Um das höchste Maß an Wirksamkeit zu erreichen, müssen Programme so angelegt sein, dass sie die Entwicklung von Kindern und Familien fördern. Wie das Projekt „Head Start“ müssen sie versuchen, nicht nur die Umgebung des Kindes zu verbessern, sondern auch die Umgebung derer, die den größten Einfluss auf seine Entwicklung haben.“
- In Übereinstimmung mit diesem Grundsatz ist es wichtig, dass Programme daraufhin angelegt sind, die Integrität der Familien nicht zu zerstören, sondern zu stärken...
- Die Programme sollten in einer Weise angelegt sein, dass Eltern, Nachbarn, ältere Kinder und alle Personen, die die dauerhafte soziale Umwelt für das Kind darstellen, weitest möglich in Aktivitäten mit Kindern einbezogen werden.“ (Bronfenbrenner 1976, S. 195f)

Für die Kinder bedeutet es also ein zusätzliches entwicklungsförderndes Potenzial, zu erleben, dass die beiden Lebensbereiche „Familie“ und „Tageseinrichtung“ nicht nebeneinander existieren, sondern möglichst eng miteinander verflochten sind.

Die „Chance der frühen Jahre“ gilt aber auch für die **Eltern** selbst: Je jünger ihre Kinder sind, desto aufgeschlossener sind viele Eltern für Erziehungsfragen und desto eher lassen sie sich von Fachfrauen beraten. Die Tageseinrichtungen für Kinder sind diejenigen Bildungsinstitutionen, die von Eltern das relativ größte Interesse und die größte Bereitschaft zur Mitwirkung erfahren. Wenn die Zusammenarbeit zwischen Erzieherinnen und Eltern im Sinne einer Erziehungspartnerschaft intensiviert wird, bedeutet das nicht, dass die Verantwortung der Eltern verschleiert würde, im Gegenteil wird sie eher betont.

Zudem ist der Einfluss des Elternhauses auf die Entwicklung (und speziell die Bildungskarriere) von Kindern deutlich größer als der Einfluss der Institutionen, sei es Tageseinrichtung für Kinder oder Schule. (Der 12. Kinder- und Jugendbericht des Bundes hat diese Tatsache zuletzt ausführlich dargestellt.) Die Einrichtungen können also ohne die Eltern keine gute Bildungs- und Erziehungsarbeit leisten, und gegen sie schon gar nicht.

Eltern brauchen und suchen Informationen über das, was in den Einrichtungen geschieht, und über die täglichen kleinen Entwicklungsschritte ihrer Kinder. Das ist für mich der Sinn



einer „Bildungsdokumentation“: Keine Mini-Zeugnisse, sondern Teilhabe an den täglichen Bildungsprozessen. Dokumentationen geben auch denjenigen Eltern Einblicke in das Geschehen in der Einrichtung, die sie durch Gespräche oder Elternabende sonst nicht bekommen. Die folgenden Bilder zeigen ein Beispiel: Von Eltern hat die Einrichtung kostenlos Plastiktonnen bekommen, und die Erzieherinnen wollen nun im Gegenzug den Eltern zeigen, welche Möglichkeiten damit verbunden sind. Das linke obere Foto zeigt – ohne dass viele Worte notwendig wären – die Körperspannung, die

der Junge aufbauen und aufrechterhalten muss, wie auch das labile Gleichgewicht, mit dem er sich auseinander setzt. Das rechte obere Bild zeigt, warum die Tonnen allein durch ihre Größe eine Herausforderung für die Kinder darstellen und wie gelassen und gekonnt das Kind inzwischen mit dem labilen Gleichgewicht umgeht, denn sonst hätte es die linke Hand nicht so „lässig“ in die Hüfte gestemmt.

Viele Einrichtungen haben sich in den letzten Jahren angewöhnt, Dokumentationen dieser Art im Eingangsbereich der Einrichtung auszuhängen, und die meisten davon berichten von einem großen Interesse vieler Eltern. Eltern haben wenige Möglichkeiten, mitzuverfolgen, was in der Einrichtung geschieht, womit sich ihre Kinder beschäftigen und auseinander setzen. Sie brauchen „Geschichten aus der Einrichtung“, die ihnen das anschaulich zeigen. Es kann gut sein, dass sie dann nicht nur die Einrichtung mit anderen Augen sehen, sondern auch ihr Kind. Jedenfalls ist das die Botschaft der „Early Excellence Centers“ in Großbritannien, z.B. „Pen Green“ in Corby: Versorge Eltern regelmäßig mit kurzen Geschichten und mit Bildmaterial, aus dem deutlich wird, womit sich das Kind beschäftigt und wie es sich dabei weiterentwickelt, und sie werden sich für ihr Kind und seine Entwicklungsschritte stärker interessieren.

Ich nehme zudem eine wachsende Zahl junger Eltern wahr, die in grundlegenden Fragen der Erziehung unsicher sind und Beratung brauchen bzw. suchen. Ich glaube nicht, dass das an meinem beginnenden altersbedingten Kulturpessimismus liegt, und ich stehe mit dieser Wahrnehmung auch nicht allein. Dazu kommt, dass eine ganze Reihe von jungen Familien Hilfe und Beratung brauchen, um ihr *eigenes* Leben in diesen schwierigen Zeiten zu meistern, und wenn Familien in Schwierigkeiten geraten, sind immer auch die Kinder betroffen. Auch deshalb ist eine enge Zusammenarbeit mit jungen Eltern heute besonders notwendig.

Viele einfache Dinge haben heute komplizierte Namen. Die Idee einer Einrichtung für Kinder verschiedenen Alters, die gerade deshalb so gut zusammen leben und lernen, weil sie so verschieden sind, nennt sich manchmal „Kinderhaus“. Die Idee eine Einrichtung, in der nicht nur die Kinder, sondern auch ihre Eltern willkommen sind und unterstützt und beraten werden, wo das notwendig ist, läuft heute vielfach unter der Bezeichnung „Kinder- und Familienzentrum“. Ich kann mir für beides keinen besseren Ort vorstellen als eine Gemeinde.

*Prof. Dr. Rainer Strätz*  
Sozialpädagogisches Institut NRW – FH Köln  
An den Dominikanern 2, 50668 Köln  
Tel.: 02 21 / 1 60 52 20; E-Mail: [straetz@spi.nrw.de](mailto:straetz@spi.nrw.de)