

Bildung beginnt vor der Schule

(1) **Nach PISA**

Die bildungspolitische Antwort auf PISA und das Forum Bildung kann nicht heißen, noch mehr von dem, was Schule macht, noch früher beginnen zu lassen. Die Fragen, welche diese Studie aufwirft, sind die nach einer anderen Qualität von Bildung, erstens die nach der Fähigkeit, produktiv und selbständig Probleme zu lösen. Sie stellt, zum zweiten, die Frage nach der sozialen Verteilung von Bildung und Bildungschancen.

(2) **Der Elementarbereich ist ein eigener Bildungsbereich**

Wenn man diese Qualitäten für den vorschulischen Bildungsbereich anstrebt, dann muss man ihn zunächst einmal als einen eigenständigen Bildungsbereich mit eigenen Aufgabenstellungen, eigenen Institutionen und einer eigenen Professionalisierung anerkennen. Die Aufgabenstellung dieses Bereichs läßt sich nicht als Vorbereitung auf die Schule definieren, sondern als Unterstützung von kindlichen Bildungsprozessen ab dem Krippenalter. Um diese Aufgabe zu bewältigen braucht elementare Erziehung und Bildung ihre eigene Zeitspanne, die nicht willkürlich zugunsten von Schule eingeengt werden darf. Sie zu beschneiden hieße, den Bildungsauftrag für diese Zeit nicht ernst zu nehmen. Damit dieser Bildungsauftrag erfüllt werden kann, muss die Professionalisierung dieser Arbeit für den gesamten Zeitraum der frühen Kindheit verbessert werden. Eine Vorverlegung des Schuleintrittsalters erbringt keine verbesserte Professionalisierung für diesen Altersbereich.

(3) **Unterstellung von Wirksamkeit schulischer Förderung**

Das Eintreten für eine Vorverlegung des Schuleintrittsalters unterstellt, zum ersten, eine allgemeine Wirkungslosigkeit vorschulischer Bildungsbemühungen und, zum zweiten, dass schulische Lernprinzipien dieser (unterstellten) Wirkungslosigkeit besser begegnen könnten.

Untersuchungen haben ergeben, dass die Qualität vorschulischer Erziehung und Bildung je nach Institution verhältnismäßig heterogen ist. Die Verbesserung der Qualität vorschulischer Einrichtungen ist seither ein Prozess, der an vielen Stellen erfolgreich vorangetrieben wird. Eine frühere Einschulung würde genau diese Qualifizierungsprozesse negieren, die Kompetenz, die es in diesem Bereich an vielen Stellen gibt (weil kritische Träger und Erzieherinnen Defizite erkannt haben und sie zu beseitigen bestrebt sind), in Frage stellen und nicht nutzen, was von Fachleuten - obwohl die Ausbildung von Erzieherinnen dazu unzureichend ist - tatsächlich geleistet werden kann.

Demgegenüber kann die Schule nur unterstellen, dass die Qualität, die sie für vorschulische Bildungsprozesse zu bieten hat, besser wäre, als das, was im vorschulischen Bereich an vielen Stellen entwickelt wird. Die Vorverlegung des Schuleintrittsalters kann also nur als ein offenes Versprechen betrachtet werden, von dem man augenblicklich nach PISA und dem Stand der Forschung eher vermuten muss, dass es nicht gehalten werden kann.

(4) **Orientierung am kindlichen Bildungsbedarf**

Die Verbesserung von Erziehung und Bildung für Kinder zwischen eins und sechs muss sich an ihrem spezifischen Bildungsbedarf orientieren, nicht einfach an Erwartungen, welche die Erwachsenenwelt an die Kinder richtet. Frühkindliche Bildung darf daher, wenn sie effektiv sein will, nicht nur die Anforderungen der Gesellschaft oder Schule an das Kind berücksichtigen, sondern muss sich zunächst am Kind und seiner Tätigkeit orientieren.

(5) **Kinder sind Erforscher ihrer Um- und Mitwelt**

Kleine Kinder sind in der Situation, dass man ihnen kaum etwas beibringen kann, weil sie all die Erklärungen noch nicht verstehen, die Leute, die es besser wissen, ihnen anbieten können. Sie sind zunächst einmal darauf angewiesen, aus den konkreten Erfahrungen, die sie machen, sich ein Bild darüber zu verschaffen, wie diese Welt um sie herum gemacht ist und wie man mit ihr umgeht. D.h., sie lösen von Anfang an die Probleme, die sich ihnen durch ihren Aufenthalt in der Welt stellen. Indem sie diese Probleme lösen, verändern sie ihr Bild von sich und von der Welt. Und sie sind dafür ausgestattet, dass sie diese Probleme lösen können. Allerdings schaffen sie dies nicht allein, sondern brauchen einen Rahmen, der dafür sorgt, dass sie keine Probleme lösen müssen, die sie noch nicht lösen können. Erwachsene werden also von Anfang gebraucht, aber nicht, damit sie den Babys und

kleinen Kindern etwas beibringen, sondern, damit sie die Lebensbedingungen und Alltagszusammenhänge, in denen die kleinen Kinder leben, so gestalten, dass diese die Kräfte, die sie haben, einsetzen können. Indem sie diese einsetzen, lernen sie.

(6) Vom Lernen und vom Lernen lernen

Kinder erwerben kein Wissen und Können, sondern verändern, differenzieren und präzisieren durch neue Erfahrungen etwas, was sie bereits können und wissen. Das gilt selbst für Neugeborene. Sie sind mit ersten Handlungsweisen ausgestattet, die es ihnen erlauben, mit ihrer Umwelt Kontakt aufzunehmen. Sie können z.B. saugen oder einen Finger umklammern usw. Von diesem Können gehen sie aus. Indem die Umwelt auf sie reagiert, lernen Babys ihre Handlungsweisen so zu verändern, dass eine Kommunikation und ein Austausch zwischen ihnen und ihrer Umwelt stattfindet. Z.B. variieren sie ihr Saugen so, dass ihnen die Brust nicht entzogen wird. Durch die Kommunikation lernen sie also etwas darüber, wie diese Welt, alias Brust, ist. Auf der anderen Seite verändern sie ihre Art und Weise, wie sie mit der Welt umzugehen haben, damit sie etwas von ihr bekommen; sie lernen, wie man Erfahrungen macht, sie lernen, wie man lernt. Lernen kann man zwar auch dadurch, dass man etwas von jemandem anderen übernimmt, der etwas besser weiß oder kann. Das Lernen lernen jedoch kann man nur da, wo man Probleme löst, die sich in einem Lebenszusammenhang stellen und nicht da, wo man übernimmt, was andere für richtig halten.

Wenn man das Denken der kleinen Kinder mit dem Computer vergleicht, dann könnte man sagen, dass Babys und kleine Kinder von einem Programm ausgehen, mit dessen Hilfe sie einfache Probleme lösen, die sich ihnen stellen. Indem sie diese lösen, überarbeiten sie aber auch die Programme und verändern sie nach den Erfahrungen, die sie gemacht haben.

In diesem Sinne muss man sagen, dass frühkindliche Bildung in erster Linie Selbst-Bildung ist und dass diese Bildung entlang den Erfahrungen gewonnen wird, die Kinder in ihren Lebenszusammenhängen machen. Und die wichtigste Erfahrung, die Kinder dabei machen, ist die, welche Bedeutung das hat, was sie da erleben oder erfahren.

(7) Frühkindliche Bildung sucht nach Bedeutungen

Alles, was ein Kind tut, bedeutet zunächst etwas für dieses Kind. Wenn es nichts von Bedeutung findet, langweilt es sich. Dabei ist dieser Bedeutungshorizont erst einmal

subjektiv, d.h. es ist egal, ob das, womit es sich beschäftigt, für andere Menschen wichtig oder unwichtig ist. Hauptsache, das Kind selbst findet Interesse und Gefallen daran. Indem es etwas tut, erfährt es aber auch, wie seine Umwelt das einschätzt, was es tut. Es wird also genötigt, die Bedeutung, die es selbst empfindet mit dem zu vergleichen, was andere davon halten. Auf diesem Weg wird es lernen subjektive, soziale und kulturelle Bedeutungen allmählich so auszubalancieren, dass ihm seine subjektiven Bedeutungen nicht verloren gehen.

Auch hier muss man also sagen, dass Kinder nicht die Bedeutungen einfach übernehmen, die wir ihnen anbieten, sondern, dass sie ihren eigenen Bedeutungshorizont allmählich durch das erweitern und bereichern, was sie in diesem Wechselspiel als bedeutungsvoll anerkennen und sich einverleiben. Man muss in der Sache, die man tut, einen Wert für sich selbst erkennen können, damit man produktiv und kreativ Probleme lösen kann.¹

Wenn Kinder etwas für sich selbst als bedeutungsvoll erleben, dann wird ihre Lernintensität viel größer sein, als wenn sie etwas tun, was ihnen - aus welchen Gründen auch immer - nicht wertvoll und wichtig genug erscheint. Wenn man also die Lernbereitschaft der Kinder und damit ihren Bildungsprozess unterstützen will, dann muss man die Bedeutungen ernst nehmen, die Kinder mit einer Sache verbinden. D. h., man muss die kindlichen Bedeutungshorizonte kennen lernen, bevor man sinnvolle Angebote machen kann, um sie zu variieren und zu verändern. Bedeutungen, aber auch Werte werden also nicht vermittelt. Vielmehr sind die sachlichen, sozialen und kulturellen Werte, die wir mit bestimmten Erfahrungsbereichen verknüpfen, Angebote, die von den Kindern aufgegriffen, weitergedacht oder abgelehnt werden können. Es gibt viele - zu viele Kinder - die sich auf diese Angebote nur oberflächlich einlassen, sich an das anpassen, was an Einstellungen und Haltungen von ihnen erwartet wird, die sich aber in ihren eigenen Interessen und Werthaltungen davon nicht berühren lassen.

¹ Man kann selbst Neugeborenen unterstellen, dass sie in der Lage sind, die Bedeutung, die Ereignisse für sie haben, zu erfassen. Nach dem augenblicklichen Kenntnisstand, sind es die Emotionen, die - spätestens von Beginn des extrauterinen Lebens an - Kinder in die Lage versetzen, die Bedeutung einzuschätzen, die Verhaltens- und Vorgehensweisen, Sozial- und Sachbezüge für das Kind haben. Zum Beispiel verleiht die Art und Weise, wie ein Kind gehalten wird und wie es dieses Gehaltenwerden emotional empfindet, diesem Gehaltenwerden eine subjektive Bedeutung, die zwischen den Polen Sicherheit und Geborgenheit, umklammerndem Ein- und Abgeschlossenensein oder dem Empfinden des bodenlosen Fallengelassen-Werdens variieren kann.

(8) Frühkindliche Bildung ist komplex

Erst wenn Kinder Probleme lösen müssen, die in einen Alltagszusammenhang eingebettet sind, wird ein Problem sichtbar, welches auch Säuglinge in ihren Lebenszusammenhängen ständig lösen müssen: Nämlich, aus der Vielfalt aufgenommener Reize die Aufmerksamkeitszonen herauszufiltern, denen Bedeutung zukommt und nach Mitteln zu suchen, die geeignet sind, die dabei auftretenden Probleme zu lösen. Teilen wir die Kinder in Kompetenzen auf - sinnliche, soziale, kognitive, emotionale, moralische usw. - dann ignorieren wir, dass die Alltagserfahrungen nicht nach solchen Kompetenzbereichen geordnet vorliegen. Keine Alltagssituation trägt die Aufschrift: Hier handelt es sich um eine soziale, emotionale oder ästhetische Lernaufgabe. Jeder muss selbst herausfinden, welche Fähigkeiten er einsetzen kann, um Lösungen für alltägliche Aufgaben zu finden. Problemlösen in Alltagszusammenhängen nutzt zunächst alle zur Verfügung stehenden Kräfte eines Menschen und entwickelt einen Prozess, in dessen Verlauf es immer klarer wird, welche Kompetenzen dafür sinnvoll eingesetzt werden können und in welcher Kombination.

Wenn man davon spricht, die kindlichen Lern- und Bildungspotenziale möglichst erfolgversprechend zu stärken, dann brauchen wir Gelegenheiten, in welchen Kinder Erfahrung auf der Grundlage eigener Wahrnehmungen und der Suche nach der persönlichen Bedeutung dieser Wahrnehmungen machen können. Der Prozess des Filterns, Wählens, Konzentrierens, Hervorhebens, Präzisierens, welcher der Wahrnehmung ihre besondere, subjektive Gestalt gibt, rückt dann in den Brennpunkt der Unterstützung von Bildungsprozessen.

(9) Nicht Kompetenzen vermitteln, sondern Problemlösen fördern

Kreativität beim Lösen von Problemen hat nicht nur mit der Ausbildung besonderer Begabungen zu tun, sondern mit den Fähigkeiten, unbekannte und bislang nicht überschaubare Situationen oder Problemlagen so einzuschränken und zu ordnen, dass sie im Kopf denkbar gemacht und im Handeln durchgespielt werden können.

Kreativität der Kinder ist so gesehen keine romantische Vorstellung, sondern eine alltägliche Notwendigkeit. Denn die Frühe Kindheit ist die Zeit, in welcher der größte Teil der Selbst- und Wirklichkeitserfahrungen für die Kinder tatsächlich neu ist, weil sie für sie nicht vorgeordnet oder vorgedacht, also eben nicht verständliche sind. Mehr als die

Erwachsenen müssen sie die Bedeutung ihrer Erfahrungen selbst aus dem erschließen, was sie im eigenen Handeln erfahren. Menschen sind daher zu keiner späteren Zeit in ihrem Leben so sehr auf ihre eigene Findigkeit angewiesen, Fragen zu erkennen und zu beantworten, die sich ihnen in ihrem Lebensumfeld stellen und bedeutungsvolle Zusammenhänge ihrer Lebensbezüge selbst herauszufinden. Diese Notwendigkeit nimmt in dem Maße ab, in dem Kinder in die Lage kommen, die Denk- und Bedeutungsvorschläge anderer einfach zu übernehmen und je mehr tradierte Bedeutungsformen ihre eigenen Bedeutungsgebungen überformen oder ersetzen können. Wenn man den Kindern Antworten auf bereits definierte Problem geben kann, dann brauchen sie die Fragen, die dazu gehören, garnicht mehr entdecken.

Trotz vieler Antworten, die wir haben, trotz aller Zukunftsforschung, wissen wir nicht, welche Probleme Kinder in fünfzehn oder zwanzig Jahren lösen müssen. In jedem Fall werden es Probleme sein, auf die wir selbst noch keine Antwort gefunden haben, an die wir sie also auch nicht heranführen können. Es reicht also nicht, die Kinder lediglich mit den Antworten auf Fragen, die wir bereits kennen, zu füttern, um sie „kompetent“ für die Zukunft zu machen. Wenn jedoch Kinder von Beginn ihres Lebens an als Wesen betrachtet werden, die mit den ihnen gegebenen Mitteln versuchen, die Welt um sich herum besser zu begreifen, dann unterstützen wir die vermutlich wichtigste Fähigkeit, die sie auch in ihrem späteren Leben immer wieder benötigen: Bedeutsame Probleme in ihrem Lebenszusammenhang aus eigener Kraft wahrzunehmen und sie so aufzubereiten, dass sie dafür Lösungen finden können.

Wie die Pisa-Studie bislang nahelegt, ist dieses produktive Problemlösen das, was die Schule in ihrer jetzigen Form nicht ausreichend unterstützt. Auch aus dieser Sicht brauchen Kinder mehr Pädagogik der frühen Kindheit, wie sie durch moderne, frühkindliche Bildungskonzepte nahegelegt wird und nicht einfach eine noch früher beginnende Schule.

(10) **Lernen in sozialen Zusammenhängen**

Der Situationsansatz - nahezu das einzige Konzept für den Kindergarten, was die Bildungsdebatte der sechziger und siebziger Jahre überstanden hat - konnte aufzeigen, dass kindliches Lernen nicht aus seinen sozialen Zusammenhängen ausgegliedert werden kann. Dies gilt umso mehr, je kleiner Kinder sind, je weniger sie also in der Lage sind, die Dinge nur als Dinge in ihren sachlichen Zusammenhängen zu erfassen.

Die Frage nach den sozialen Zusammenhängen, stellt - allem voran - die nach der Anerkennung und Überbrückung von Unterschieden, Unterschieden der Kulturen, der sozialen Herkunft, sowie den individuellen Differenzen zwischen den Kindern. Qualität der Bildung, Kompetenz oder die Überwindung sozialer Unterschiede, wird nicht dadurch erreicht, dass man Kinder von Anfang an auf die gleichen Ziele hin trimmt. Kinder werden mit sozialen und kulturellen Differenzen umso respektvoller und produktiver umgehen können, je respektvoller und produktiver es gelingt, mit ihren individuellen Unterschieden umzugehen. Je kleiner Kinder sind, desto mehr ist es notwendig, auf ihre Individualität einzugehen, um ihre Interessen an der Welt wachzuhalten und in forschende Neugier zu verwandeln. Ein einjähriges Kind braucht individuellere Unterstützung als ein Dreijähriges und dieses wieder mehr davon, als ein Sechsjähriges.

Lernen in sozialen und - ich füge hinzu - kulturellen Zusammenhängen braucht also eine Balance zwischen der Anerkennung und Respektierung individueller, sozialer und kultureller Besonderheiten. Dabei ist die Gruppe der Gleichaltrigen nicht erst im Schulalter eine Form des sozialen Miteinanders, die für die Regulierung individueller und allgemeiner Ansprüche wichtig ist.

Die derzeit im Elementarbereich diskutierten Konzeptansätze, wie z.B. Projektarbeit, offene Arbeit, Arbeit in Werkstätten und Ateliers, sind Konzepte, die einen solchen Prozess der Balance ermöglichen und damit zur Integration und Überbrückung von Differenz beitragen. Es macht daher wenig Sinn, Bildungskonzepte des Elementarbereichs, welche soziale, kulturelle und individuelle Differenz berücksichtigen können, mit fünf Jahren aufzugeben, um sie durch schulische Bildungskonzepte zu ersetzen, die offensichtlich bislang die Rücksicht auf diese Differenz nicht ausreichend gewährleisten konnten.

(11) **Denkweisen des Kindes berücksichtigen**

Der Übergang vom anschaulichen zum operatorischen Denken bei Kindern erfolgt etwa im Zeitraum zwischen dem vierten/fünften und dem siebten Lebensjahr. D.h. der größere Teil der Kinder ist erst gegen Ende dieser Übergangszeit bereit, die Dinge losgelöst von ihrem subjektiven Blickwinkel zu betrachten. Die Schule, die im wesentlichen davon ausgeht, dass sich Kinder bestimmten Themen und Sachen um ihrer selbst willen zuwenden, sollte mit diesem Anspruch erst dann auftreten, wenn die Kinder zu dieser Dezentrierung in der Lage sind. Ein Vorverlegung würde nur zu einer vorverlegten Trennung von Kindern

führen, die dazu bereit sind und solchen, die es (noch) nicht sind.

(12) Mehr Qualität der Bildung im frühen Kindesalter

Aus dem Vorangegangenen ergibt sich die Frage nach einer Qualität der Bildung im frühen Kindesalter, welche das kindliche Fragen und die eigenständige Suche nach Lösungen unterstützt. Aus meiner Sicht sind die strukturellen Fragen nach flexiblen, bedarfsgerechten Angeboten im Kita-Bereich dem Bildungsgedanken nachzuordnen. Also zunächst: Was brauchen wir, um frühkindliche Bildungsprozesse zu unterstützen, die zu selbständigen Fragen der Kinder und zum eigenständigen Problemlösen führen? Dann: Wie lässt sich das mit anderen Bedarfen der Eltern verknüpfen?

(13) Bildungsziele

In den ersten drei Lebensjahren geht es für die kleinen Kinder darum, zunächst einmal zu verinnerlichen, wie und was man wahrnehmen darf und wie man diese Wahrnehmungen zu verarbeiten und zu denken hat. Welche Sinne werden vorzugsweise gebraucht? Wie weit müssen sie ausdifferenziert werden? Welche Wirklichkeitsbereiche sind tabu? Welche Denkformen darf man, soll man gebrauchen, wenn man über die erfahrene Wirklichkeit nachdenkt. Wieviel Phantasie darf ins Denken einfließen? Wie sind Denken und Handeln miteinander verbunden? Das sind so einige Fragen, die das Kind beantworten muss, um sich in einem gegebenen soziokulturellen Umfeld verständigen zu können.

Inhaltlich gesehen umfasst Bildung in den ersten drei Lebensjahren vier grundlegende Bereiche:

- (1) Bildung der **Sinne**,
- (2) Bildung von **Imagination, Phantasie** und **szenischem Spiel**,
- (3) Bildung einer **symbolischen Welt** insbesondere einer **Sprachwelt**.
- (4) Dies alles ist eingebettet und unmittelbar verknüpft mit einer Bildung der **zwischenmenschlichen Beziehungen**.

Darauf bauen drei weitere Bildungsbereiche auf, die ab dem dritten Lebensjahr zunehmend an Bedeutung gewinnen:

- (5) Der Bereich der ästhetischen Bildung. Er setzt die Bildung der Sinne, der Imagination, Phantasie und des Spiels fort. Dieser Bereich darf nicht als Basteln oder Kinderkunst missverstanden werden, sondern ist als Schule

des differenzierten und sensiblen Wahrnehmens zu begreifen. Er umfasst die Bereiche der Außen- und der Innen- (Körper-)Wahrnehmung, sowie der emotionalen Wahrnehmung.

- (6) der Bereich von Sprache(n) und Kultur(en). Dabei geht es nicht in erster Linie um Sprachkompetenzen oder dem Ausgleich von Defizite, sondern vornehmlich darum, dass Kinder über das sprechen können, was ihnen etwas bedeutet; sodann um Gelegenheiten, mit Sprache zu spielen um ihre Möglichkeiten und Grenzen zu erfassen. Mit der Sprache gewinnt das Kind einen Zutritt zu den kulturellen Mustern, die eine Gesellschaft zur Deutung der Wirklichkeit angesammelt hat. Der Erwerb einer zweiten Sprache setzt eine gelungene Qualität im Erwerb der Muttersprache voraus. Er dient dazu in einer zweiten Sprache über Bedeutungen sprechen zu lernen und Zutritt zu einer anderen (Sprach-)Kultur zu gewinnen.
- (7) die Welt der Natur, zu der man eine Beziehung aufbauen, die man kennenlernen muss, bevor man sie in physikalische, chemische, biologische oder technische Zusammenhänge aufspalten kann. Das ist die Voraussetzung, dass der Bereich Natur für ein Kind subjektive Bedeutung gewinnen kann. Die Zeit vor der Schule ist wichtig für dieses Kennenlernen und für die Entwicklung erster (kindlicher) „Weltbilder“.

(14) Das Beispiel der Reggio-Pädagogik

Die Reggio-Pädagogik hat zeigen können, dass es im breiten Maß gelingen kann, dieses eigene Fragen sowie die selbständige Suche nach Lösungen bei Kindern herauszufordern und weiterzutreiben. D.h., wenn man Kindern hilft, ihre Neugier, ihr eigenes Fragen, ihr Erforschen der Phänomene, welche sie in ihren Alltagszusammenhängen aufspüren, weiter zu entwickeln, dann wird die Frage nach den Kompetenzen nahezu überflüssig. Dann erschließen sich den Kindern Bereiche, die weit über das hinausgehen können, was wir von ihnen normalerweise erwarten. Die Reggio-Pädagogik zeigt darüber hinaus, dass diese Neugier, dieses Forschen, diese Suche nach Bedeutungen keine sozialen Grenzen hat. D.h., was bei einer derartigen Förderung frühkindlicher Selbstbildungsanstrengungen herauskommt, ist weitgehend unabhängig von der sozialen Herkunft der Kinder.

(15) Notwendige Schlüsse

Die Schlüsse, die sich aus den angesprochenen Forschungen und den mehr als dreißigjährigen Erfahrungen mit den kommunalen Kindertageseinrichtungen in Reggio ziehen lassen:

- (1) Um die Bildungslandschaft im Vorschulbereich entscheidend zu verändern, müssen wir zu allererst unsere Einstellungen den Kindern gegenüber ändern, sie als Menschen ansehen, die auf ihre Weise in der Lage sind, ihre Um- und Mitwelt zu erforschen und Antworten auf die dabei entstehenden Fragen zu finden. Das Bild vom Kind, dem wir Kompetenzen zu vermitteln haben, ist ein defizitäres Bild und taugt nicht, die Fragen zu beantworten, welche u.a. auch durch die Pisa-Studie gestellt werden.
- (2) Kindertagestätten brauchen eine Mindestausstattung, die eine fachliche Unterstützung der (Selbst-)Bildungsprozesse der Kinder ermöglicht.
 1. Dazu gehört vor allem ein vernünftiges Erzieher-Kind-Verhältnis (2:15).
 2. Dazu gehören Vor- und Nachbereitungszeiten von Erzieherinnen.
 3. Dazu gehört eine kontinuierliche Betreuung durch außenstehende Fachberaterinnen (in Reggio 1:7).
 4. Dazu gehört eine entsprechende Aus- und Fortbildung mit einer entsprechenden Gehaltseingruppierung des Fachpersonals.
 5. Dazu gehört ein intensiver Austausch mit den Eltern.
- (3) Erzieherinnen brauchen eine Ausbildung, die sie in die Lage versetzt, den Bildungsauftrag des Kindergartens zu erfüllen und den Eltern als Bildungsberaterinnen zur Verfügung zu stehen. Sie sollten sich ein reflektiertes Bild von der Lebenswelt verschaffen können, in der Kinder heute aufwachsen. Sie benötigen ein erziehungswissenschaftliches Wissen, mit welchem sie ihre Erziehungs- und Bildungsaufgaben durchdenken können. Zu diesem Wissen gehört ein Können, das sie in Stand setzt, nicht nur sinnvolle Angebote zu machen, sondern Bedürfnisse der Kinder wahrzunehmen und ihre Erkenntnisse in eine entsprechende pädagogische Unterstützung zu verwandeln. Schließlich sollten sie einen Interessenschwerpunkt im Bereich von Sprache/Kultur, Natur oder Ästhetik haben, um in einem dieser Bereiche den Kindern als kompetente Beraterin Anregung geben zu können.

- (4) Für die Bildung in Kindertagesstätten müssen Konzepte entwickelt werden, welche auf den angeführten Grundsätzen beruhen. Wir können dabei auf vorhandene Ansätze zurückgreifen, deren unterschiedliche Schwerpunkte miteinander zu verknüpfen und fortzuentwickeln wären.
1. Reggiopädagogik (muss für Deutschland neu erarbeitet werden);
 2. offene Arbeit;
 3. Hamburger Raum-Konzept;
 4. Projektarbeit;
 5. Situationsansatz.
 6. Es müssten darüber hinaus europäische oder nichteuropäische Konzepte für den Elementarbereich unter dem Bildungsaspekt auf Anregungen hin überprüft werden. Was hierzu bisher an Untersuchungen vorliegt, ist wissenschaftlich völlig unzureichend.
 7. Man kann sicherlich einen curricularen Rahmen für Kitas entwerfen, aber eher gedacht als Anregung und Hilfe, wichtige Bereiche nicht zu vergessen, denn als Vorschrift, die abzuarbeiten wäre.
- (5) Die institutionellen Voraussetzungen für Bildungsarbeit in Kindertagesstätten müssten geschaffen werden. D.h., Kindertagesstätten müssen auch institutionell den Bildungsgedanken vor dem Betreuungsgedanken verwirklichen.
1. Eine rein institutionelles Betreuungskonzept - z.B. in einem Haus des Kindes - ohne eine inhaltliche Profilierung im Sinne des hier entfaltenen Bildungsgedankens z.B. reicht nicht aus.
 2. Ein Bildungskonzept benötigt eine räumliche Ausstattung vorzugsweise mit Funktionsräumen (z.B. Werkstätten für Sprache, Natur, Ateliers für bildhaftes Gestalten und Musik, Bewegungsräume).
 3. Ein Bildungskonzept ist mit einer großen Altersmischung nicht vereinbar.
 4. Bildungsarbeit in der Kindertagesstätte erfordert einen institutionellen Ort nicht nur für die Kinder und Erzieherinnen, sondern ebenso für die Begegnung mit den Eltern.

Schluss

Die frühe Kindheit als eine Zeit der Bildung zu begreifen verlangt eine deutliche Abwendung von der Orientierung der pädagogischen Arbeit nur an der Familie und deren Betreuungsbedürfnissen. Auch die Orientierung an den Bedürfnissen der sogenannten Wissensgesellschaft hat bislang die grundlegende Bedeutung frühkindlicher Bildungsprozesse nicht zureichend erfasst, denn sie enthält implizit ein passives Bild vom Kind, das nach den Vorstellungen dieser Gesellschaft gebildet werden soll. Das Kind als Entwerfer und Gestalter seines Weltbildes in der Auseinandersetzung mit der Kultur, die es umgibt, braucht ein angemessenes Verständnis und einen sozialen Rückhalt in der Gesellschaft, eine umfassend veränderte Orientierung des pädagogischen Handelns, dementsprechend eingerichtete Institutionen, sowie Erzieherinnen und Erzieher, die um die Bedeutung dieser Aufgabe wissen, dementsprechend ausgebildet und auch bezahlt werden. Wenn Kinder schon ein Kapital sein sollen, dann sollten wir alles daran setzen, dieses Kapital von Anfang an so zu fördern, dass es sich kreativ entwickeln kann, denn im Erhalt und in der Förderung von Eigenständigkeit und Kreativität liegt die einzige Möglichkeit, die wir haben, Kinder auf Aufgaben vorzubereiten, die weder sie selbst noch wir voraussehen können.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Gerd E. Schäfer

Universität zu Köln - Erziehungswissenschaftliche Fakultät

Seminar für Pädagogik - Abteilung für Allgemeine Pädagogik

Gronewaldstraße 2

50931 Köln

e-mail: gerd-e.schaefer@uni-koeln.de