

2008

Bildung im Elementarbereich

Die Bildungspläne der Bundesländer
der Bundesrepublik Deutschland

Bericht über mein Forschungssemester im WS 2006/07 für das
Kuratorium der Ev. FH R-W-L

Sigurd Hebenstreit
Evangelische Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe
02.06.2008



1. Einleitung	3
2. Überblick	6
a) Beschlüsse der Jugendministerkonferenz	7
▪ Übersicht über die Beschlusslage zwischen 2002 und 2007	7
▪ „Bildung fängt im frühen Kindesalter an“ (2002)	9
▪ „Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (2004)	11
▪ Bedeutung der Beschlüsse der Jugendministerkonferenz für die Bundesländer	14
b) Gesetzliche Grundlagen	16
▪ Sozialgesetzbuch – Achtes Buch – Kinder- und Jugendhilfe	16
▪ Kindergartengesetze und Vereinbarungen mit den Trägern	19
▪ Zielformulierungen in den Kindergartengesetzen	22
c) Äußere Beschreibung	29
▪ Der Titel der Bildungspläne	29
▪ Herausgeber/Autoren und Entstehungsprozess	33
▪ Umfang und äußere Gestaltung	37
▪ Aussagen zur Verbindlichkeit in den Bildungsplänen	38
3. Bildungsbegriff	44
a) Gemeinsamer Nenner	47
▪ Eigenaktiver, lebenslanger Prozess	48
▪ Außenwelterfahrungen und eigensinnige Selbstbildung	53
▪ Individualität und Gesellschaftsfähigkeit	61
b) Begriffsdifferenzierungen – Selbstbildung, Ko-Konstruktion, Aneignung	66
▪ Selbstbildung	66
▪ Ko-Konstruktion	69
▪ Aneignung	72
c) Informelle, nonformale, formale Bildung	75
▪ Ausdifferenzierungen	77
▪ Der Kindergarten ein nonformaler Bildungsraum?	78
▪ Vier Thesen	80
4. Bildungsziele und Bildungsbereiche	83
a) Bildungsziele	83
▪ Zielbeschreibungen	86
▪ Kompetenzbegriff	89
b) Bildungsbereiche	98
▪ Kindergarten „fächer“	101
▪ Begründungen und Relativierungen	104
▪ Ausdifferenzierungen	108
▪ Bildungsinhalte	112
c) Übergänge: Familie und Grundschule	118
▪ Bildungs- und Erziehungspartnerschaft	119
▪ Übergang Kindergarten – Grundschule	122
5. Fazit	130

Bemerkung: Dies ist eine vorläufige Fassung, die bar aller wissenschaftlichen Notwendigkeiten des korrekten Zitierens und der Literaturzusammenstellung ist. Für eine Diplomarbeit kein Ausweis, um zumindest mit „ausreichend“ bewertet zu werden. So bleiben mir nur Entschuldigungen: Ich bekenne es, ich gelobe Nachbesserung, ich versichere, dass ich diese leisten kann, wenn ich die Zeit dafür habe. Aber vorläufig muss das Ding vom Tisch.

1. Einleitung

Ende der 60er/Anfang der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts belebte eine intensive Debatte um frühkindliche und vorschulische Erziehung die Kindergartenpädagogik. Dabei waren die Themen durchaus denen vergleichbar, die seit Beginn des 21. Jahrhunderts wieder grundlegend diskutiert werden:

- die Forderung, den Kindergarten als Ort frühkindlichen Lernens zu profilieren (von „Bildung“ sprach man in dieser Zeit nicht, da dieser Begriff scheinbar durch Beliebtheit, Innerlichkeit und gesellschaftliche Disfunktionalität entwertet war und durch den über die Psychologie empirisch bestimmteren des „Lernens“ abgelöst wurde),
- die Absicht, den Übergang vom Elementar- zum Primarbereich klarer zu regeln (damals die Einführung von Vorklassen und Eingangsstufen, heute durch erlassmäßig bestimmte, schriftliche Kooperationsvereinbarungen),
- der Anspruch, Elternhaus und Kindergarten miteinander zu verzahnen,
- die Notwendigkeit, für Kinder aus sozial benachteiligten Elternhäusern kompensatorische Erziehungs- und Lernangebote zu machen,
- die Frage welcher Erziehungsstil dem Wohl des Kindes angemessen ist (antiautoritäre Erziehung damals, das „Lob der Disziplin“ <Bueb> heute),
- die Anforderung, durch sprachliche Förderung familiäre Benachteiligungen auszugleichen und Voraussetzungen für einen erfolgreichen Schulweg zu schaffen.

Beiden Diskussionsbewegungen ist es ebenfalls gemeinsam, dass sie in einer breiten Öffentlichkeit engagiert und unter umfangreicher publizistischer Beteiligung ausgetragen wurden, und dass sie die Aufmerksamkeit des politischen Bereichs auf Fragen der frühkindlichen Erziehung gelenkt haben.

Zwischen dieser älteren „Vorschuldiskussion“ und der jüngeren „Bildungsdebatte“ gibt es aber auch grundlegende Unterschiede: In den 60er/70er Jahren wurde die Frage schnell auf einen institutionellen Streit verengt, ob der Kindergarten auf Grund seiner Tradition so reformunfähig sei, dass man besser auf die frühere Einschulung in Vorklassen setze, oder ob gerade die bewahrende Pädagogik des Kindergartens den Gefahren der Verfrühung entgegenrete. In dem Streit gab es zwei klar verteilte Rollen: Hier die fortschrittlichen Reformer, da die konservativen Bewahrer. Verbun-

den mit der Engführung war auch seine parteipolitische Aufladung, eine Machtaus-einandersetzung zwischen dem staatlichen Bereich und den Verbänden der freien Wohlfahrtspflege sowie zwischen der Schul- und Sozialpädagogik. Ergebnis war, dass die Vielzahl der Themen, die ursprünglich angeschnitten waren, ausgeblendet wurde, und es scheinbar nur noch darum ging, ob fünfjährige Kinder besser im Kindergarten verblieben oder in der Vorklasse vorbereitet werden sollten.

Über die Forderung nach wissenschaftlich kontrollierten Vergleichsuntersuchungen gewannen damals die hoffnungslos zurückliegenden, als „konservativ“ („konservativ“ war damals ein Schimpfwort) verschrienen Kindergartenvertreter Zeit, und als die empirischen Ergebnisse vorlagen, war die öffentliche Aufmerksamkeit auch schon weitergewandert (z.B. die Ölkrise) und der politische Druck erledigt.

Es gab in den späten 60er/frühen 70er Jahren eine Vielzahl von Ansätzen: von der antiautoritären Kinderladenbewegung bis zu der Vorschulreform, von disziplin- und wissenschaftsorientierten Didaktiken bis zum Situationsansatz, von der kompensatorischen Sprachförderung bis zu psychoanalytischen Konzepten, von der Wiederbelebung älterer reformpädagogischer Ansätze (Montessori- und Waldorfbewegung) bis zu neueren internationalen Reformbewegungen (Paulo Freire und etwas später die Reggiopädagogik). Die Konzeption, die den Kindergarten auf die Höhe der Zeit brachte, war der Situationsansatz. Dazu beigetragen hat sein Doppelcharakter: Theoretisch knüpfte der Situationsansatz an keine Kindergartentradition an, war sozialwissenschaftlich fundiert, gesellschaftskritisch und damit auf der Höhe der Zeit, er sprach eine andere, pädagogisch unbelastete Sprache und thematisierte Fragestellungen internationaler und sozialpolitischer Zusammenhänge. In der Praxis aber verbanden sich mit ihm viele - bewusste oder unbewusste - Missverständnisse, so dass in neuem sprachlichen Gewand sich traditionelle pädagogische Umgangsweisen wiederfinden konnten. („Situation des Kindes“ - das konnte alles sein: so dass man als Erzieherin auf sich zukommen lassen konnte, was der Zufall an den Tag brachte - zu planen war dann nichts, weil man sich von dem Augenblicklichen überraschen lassen musste -, oder auch die Jahreszeiten und Feste, so dass der traditionelle Monatsgegenstand wiederbelebt werden konnte.) Man war so modern, ohne eigentlich konzeptionell etwas ändern zu müssen. Der Situationsansatz hat über drei Jahrzehnte das konzeptionelle Selbstverständnis des Kindergartens geprägt, wenn-

gleich unter dem Dach „Situationsansatz“ sich sehr unterschiedliche Vorstellungen versammelten.

In den 80er Jahren verlor der Kindergarten an öffentlicher Aufmerksamkeit. Es waren Spezialthemen wie die Integration ausländischer oder behinderter Kinder, die prägend waren – dies aber mehr in der internen Fachdiskussion als das sie politisch von großer Resonanz waren. Danach, in den 90er Jahren, bekam der Kindergarten wieder größere Aufmerksamkeit durch eine große Schwerpunktverlagerung: Es ging nicht mehr um die pädagogischen Themen der Erziehung und Bildung, sondern um „Betreuung“. Im internationalen Vergleich war Deutschland rückständig in der ganztägigen institutionellen Aufnahme drei- bis sechsjähriger Kinder und noch mehr in der von Kindern unter drei Jahren. Durch die Wiedervereinigung kam zudem der innerdeutsche Vergleich hinzu: Es gab wenig Politikfelder, in denen die ostdeutsche Vergangenheit sich als fortschrittlich erwies – übrig blieb (und bleibt) die bessere Versorgung im Bereich der Kindertageseinrichtungen. Die 90er Jahre und noch mehr die ersten Jahre des 21. Jahrhunderts waren zwar durch hohe Arbeitslosigkeit geprägt, aber auf die in der Zwischenzeit besser ausgebildeten jungen Frauen (die in vielen Bereichen des Bildungswesens die Männer zwischenzeitlich überholt haben) konnte und kann die Wirtschaft nicht verzichten. Da sich an den traditionellen Rollenverteilungen zwischen Vater und Mutter wenig verändert hat, stellt sich also die Frage nach der Vereinbarkeit von Familie und Beruf und somit die Forderung, eine bessere Infrastruktur institutioneller Früherziehung aufzubauen.

Ging es in den 90er Jahren so um den Ausbau von Betreuungsplätzen, um für mehr Kinder früher und zeitlich ausgedehnter flexible Möglichkeiten institutioneller Erziehung zu schaffen, begann um die Jahrhundertwende zum 21. Jahrhundert eine neue konzeptionelle Diskussion, die von überraschender Seite eine hohe öffentliche Aufmerksamkeit erhielt: Der internationale Schulvergleich der PISA-Studie ergab für die 15-jährigen deutschen Schülerinnen und Schüler schlechte Ergebnisse, und insbesondere in der sozialen Dimension des Schulerfolgs und bezüglich der großen Unterschiede zwischen den leistungsstärkeren und -schwächeren Schülern zeigten sich für Deutschland negative Ergebnisse. Warum auch immer wurde im Verlauf der Diskussion der Ergebnisse der Schulleistungsvergleiche, die durch die Medien und Politik aufgegriffen wurden, der Blick auf die frühkindliche Erziehung gelegt: Da das Fun-

dament der Bildung in den ersten Jahren gelegt wird, müssen hier die Weichen neu gestellt werden, um im internationalen Vergleich bessere Resultate zu erzielen. Interessierten zehn Jahre zuvor konzeptionelle Fragen allenfalls Fachleute, und stellte sich auf der öffentlichen und politischen Ebene allenfalls die Frage, ob hinreichend viele Kinder früh und lange genug betreut wurden, so verlagerte sich der Fokus jetzt auf die Frage nach den durch den Kindergarten zu ermöglichenden Bildungsprozessen. Von der politischen Seite aus ist dabei der konzeptionelle Bereich nur schwierig zu steuern. Auf der einen Seite gibt es keine Kindergartenpflicht, und somit ist die Bildungsfunktion des Kindergartens nicht unabhängig, sondern nur hergeleitet von dem Primat des elterlichen Willens. Auf der anderen Seite verfügt das zuständige Bundesland über keine eigenen Einrichtungen, sondern diese befinden sich in kommunaler und zumeist freier Trägerschaft, so dass die Länder nicht den Schulrichtlinien vergleichbare Richtlinien herausgeben können, sondern nur über komplizierte Vereinbarungen mit den Kindergartenträgern in einer heterogenen Trägerlandschaft indirekt wirksam sein können. Um diesen Prozess vergleichbarer Bildungsstandards zumindest auf Länderebene in Gang zu bringen, haben alle Bundesländer in der ersten Hälfte des ersten Jahrzehnts des 21. Jahrhunderts Bildungspläne für die Kindertageseinrichtungen herausgegeben. Diese zu analysieren ist Vorhaben des folgenden Berichts. Dabei wird – nicht nur aus historischen Gründen – im Folgenden statt des technokratischen Begriffs „Kindertageseinrichtung“ das Wort „Kindergarten“ für alle Einrichtungen institutioneller Erziehung und Bildung für Kinder ab ihrer Geburt bis zur Einschulung benutzt.

2. Überblick

In einem ersten Zugang sollen überblicksartig

- die Beschlüsse der Jugendministerkonferenz zur frühkindlichen Bildung beschrieben werden, um danach zu fragen, welche Bedeutung diese bundesweite Klammer für die Entwicklung der Bildungspläne in den einzelnen Bundesländern hat;
- es sollen ausgehend von den Regelungen des SGB VIII und seinem Veränderungsprozess in den letzten knapp 20 Jahren die Kindergartengesetze der einzel-

nen Bundesländer insbesondere in Bezug auf die Zielsetzung der frühkindlichen Förderung miteinander verglichen werden;

- und schließlich werden die Bildungspläne in ihren äußeren Aspekten (Titel, Autorenschaft, Entstehungsprozess, Gestaltung) dargestellt, und es wird die Frage gestellt, welche Verbindlichkeit die Bildungspläne in ihren Selbstbeschreibungen angeben.

a) Beschlüsse der Jugendministerkonferenz

Für den Bereich der Kinder- und Jugendhilfe liegt die inhaltliche Ausgestaltung genauso wie die organisatorischen und finanziellen Regelungen in der Kompetenz der einzelnen Bundesländer. Um die Bedingungen zwischen den verschiedenen Ländern nicht beliebig weit auseinander gehen zu lassen, gibt es das Instrument der Jugendministerkonferenz (seit 2006 um den Aspekt der Familienpolitik erweitert und deshalb jetzt „Jugend- und Familienministerkonferenz <JFMK>“ – Beschluss zu TOP 2 der Sitzung vom 24. November 2006).

▪ Übersicht über die Beschlusslage zwischen 2002 und 2007

Die Jugendministerkonferenz hat sich in der Vergangenheit des Öfteren mit den Fragen frühkindlicher Erziehung und der Tageseinrichtungen für Kinder beschäftigt. Von besonderer Relevanz für unser Thema sind dabei in jüngerer Zeit zwei Beschlüsse:

- 2002: „Bildung fängt im frühen Kindesalter an“ und
- 2004: „Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (wortgleicher Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14. Mai 2004 und der Kultusministerkonferenz vom 3./4. Juni 2004)

Über beide Dokumente wird gleich berichtet. Zuvor sollen aber auch die anderen hier relevanten Beschlüsse zwischen 2002 und 2007 erwähnt werden:

- 2002: „Integrative Erziehung in Kindertageseinrichtungen unter Einbeziehung der Problematik der ambulanten Frühförderung“ (gleichzeitig Bericht der Arbeitsgemeinschaft der Obersten Landesjugendbehörden: „Integrative Erziehung unter Einbeziehung der ambulanten Frühförderung“) – hier fordert die Jugendministerkonferenz, das Angebot an integrativen Betreuungsplätzen weiter auszu-

bauen. Gleichzeitig betont sie, dass integrative Angebote sowohl dem „Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrag der Kindertageseinrichtungen“ wie „dem Eingliederungsauftrag gleichermaßen entsprechen muss“. Deshalb betont sie, dass „eine ausreichende therapeutische und heilpädagogische Versorgung, möglichst als integrierter Bestandteil“ sichergestellt werden muss.

- 2004: „Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zur ‚Stärkung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung‘“ – gemeinsamer Beschluss der Jugendministerkonferenz und der Kultusministerkonferenz – hier werden neben den Fragen der ganztägigen Bildung, Erziehung und Betreuung an Schulen und der besonderen „Unterstützung der Kinder und Jugendlichen mit Lernproblemen und sozialen Benachteiligungen“ in besonderem Maße die Fragen des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule thematisiert.
- 2005: „Die Qualität in der Kindertagesbetreuung sichern“ – hier erinnert die Jugendministerkonferenz an das „ganzheitliche Verständnis des Bildungsauftrags der Tageseinrichtungen“ und nennt darüber hinaus weitere Entwicklungsperspektiven: Verbesserung der Aus- und Fortbildung, Qualitätsentwicklung, Sprachenförderung, Weiterentwicklung zu Familienzentren, Kooperation von Erzieherinnen und Eltern.
- Ebenfalls 2005 zwei Beschlüsse zur Erzieherausbildung: a) „Aufgabenprofile und Qualifikationsanforderungen in den Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe“ (gleichzeitig Bericht der Arbeitsgemeinschaft der Obersten Landesjugendbehörden) – hier geht es um ein Abwägen zwischen arbeitsfeldspezifischen und arbeitsfeldübergreifenden Kompetenzen und um die positive Bekundung des Interesses an Bachelorstudiengängen für den Elementarbereich. b) „Weiterentwicklung der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung“ – auch hier geht es um das Verhältnis der beginnenden akademischen Ausbildung von Fachkräften zu der Fachschulausbildung.
- 2006: „Frühe Bildung und Qualität in Kindertageseinrichtungen“ (gleichzeitig Bericht der Arbeitsgemeinschaft der Obersten Landesjugendbehörden zur Situation der frühen Bildung in Kindertageseinrichtungen und Synopse zu den Bildungsplänen der Länder – auf diesen unveröffentlichten Bericht wird in den tabellarischen Übersichten im Anhang zu diesem Kapitel des Öfteren Bezug ge-

nommen) – hier bekräftigt die Jugendministerkonferenz, „dass Kindertageseinrichtungen Bildungsstätten eigener Art sind“, und sie benennt als zukünftig notwendige Schwerpunkte: „qualitative Weiterentwicklung des pädagogischen Angebots für Kinder unter drei Jahren, Tagespflege, Übergang in die Grundschule, Passung von Studiengängen auf Fachhochschulniveau mit den Anforderungen der Praxis, Ausbau der Kooperationen mit allen an der Bildung und Erziehung beteiligten Lernorten“. Betont wird als notwendiger Schwerpunkt auch: „Weiterentwicklung der Bildungspläne bzw. Bildungsvereinbarungen unter Auswertung der Erfahrungen der Länder unter den Aspekten Verbindlichkeit, Inhalte und Struktur“.

- 2006: „Kinderschutz stärken, Familien fördern“ – hier werden auch die Aufgaben der Kindertageseinrichtungen beschrieben, wobei sich ihre wichtige Stellung daraus ergibt, dass sie „Orte des Vertrauens für Eltern“ sind und eine Gefährdung des Kindeswohls frühzeitig wahrgenommen werden kann. Andererseits wird beschrieben, dass „das pädagogische Personal in aller Regel“ für die diesbezüglichen Aufgaben „nicht ausreichend qualifiziert“ ist.
- 2007: „Ausbau der Tagesbetreuung für unter dreijährige Kinder“ – hier geht es insbesondere um die Kostenverteilung zwischen Bund und Ländern.

▪ **„Bildung fängt im frühen Kindesalter an“ (2002)**

Ziel des Beschlusses ist es, vor dem Hintergrund der PISA-Studie „den Bildungsauftrag des Kindergartens zu verstärken und zu qualifizieren“. Dabei ist das Dokument durch eine Reihe von Widersprüchlichkeiten gekennzeichnet:

- Die Jugendministerkonferenz betont in dem Beschluss den Handlungsbedarf, die „Bildungsmöglichkeiten in der frühen Kindheit“ zu qualifizieren, „weist aber (auch) mit Nachdruck darauf hin, dass Bildungsprozesse immer auch in den Gesamtauftrag der Kindertageseinrichtungen, der auch Erziehung und Betreuung umfasst, einbezogen sein müssen“.
- So wird in der Liste der Ziele auch „eine gezielte ... Förderung intellektueller Fähigkeiten“ aufgeführt, während an anderer Stelle das Schwergewicht auf die Bereiche soziale Erziehung und ästhetische Bildung gelegt wird: „Förderung der Lernmotivation, ... kulturelle Bildungsansätze ..., Musikerziehung ..., Sozialver-

halten ..., Sprachförderung ..., Angebote zur Erkundung sozialen Nahraums ..., Medienkompetenz ..., Förderung von Migrantenkindern“.

- Einerseits wird formales Lernen gefordert: Der Kindergarten sei „nicht allein als Spielraum zu verstehen“ und es gelte „Vorbehalte gegen systematisches ‚Lernen‘ und strukturierte Bildungsprozesse abzubauen“. Andererseits wird die Orientierung an der „Eigentätigkeit der Kinder ... und ... kindlichen Eigenkompetenz“ hervorgehoben.
- Die Notwendigkeit der Kooperation von Kindergarten und Grundschule wird betont, und es wird gefordert „das dritte Kindergartenjahr durch geeignete pädagogische Konzepte zielgenauer zu gestalten und dabei auch die Erfordernisse aus Grundsichsicht einzubeziehen“. Gleichzeitig wird aber auch formuliert, dass die Jugendministerkonferenz es „nicht für sinnvoll hält, Bildungsvorstellungen der Schule unmittelbar auf den Kindergarten zu übertragen oder den Bildungsauftrag des Kindergartens auf eine reine Vorbereitung auf die Schule zu reduzieren“.
- Schließlich wird der Gesichtspunkt der „Gewährleistung von Chancengleichheit“ insbesondere für Migrantenkinder und sozialbenachteiligte Kinder mehrfach herausgehoben, in gleichem Maße aber die Forderung nach „Einführung einer Bildungspflicht bzw. einer Kindergartenpflicht“ zurückgewiesen.

Die skizzierten Widersprüchlichkeiten spiegeln wieder, was in der Fach- und öffentlichen Diskussion bereits breit gefordert wurde: Die Betonung der Bildungsfunktion des Kindergartens soll aufgenommen und verstärkt werden, ohne dass der Jugendhilfebereich Kompetenzen an den Schulbereich abgeben will. Die benannten Punkte (z.B. die Abgrenzung von nonformalem und formalem Lernen, von der Notwendigkeit der Kooperation mit der Grundschule einerseits und der Betonung, Schulfähigkeit sei ein Prozess von Seiten des Kindergartens und der Schule gleichermaßen, die Betonung eines unklaren Verständnisses von Ganzheitlichkeit als Abgrenzung zu schulischen Bildungsprozessen) stehen unverändert auf der Agenda und sind der ungesicherten Stellung des Kindergartens zwischen Sozial- und Schulpädagogik geschuldet.

▪ **„Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (2004)**

Die Beschlüsse der Konferenzen der Länderminister bedürfen der Einstimmigkeit, und das bedeutet, dass hier auch Formulierungen über die Parteigrenzen hinweg getroffen werden müssen. Umso erstaunlicher ist es, dass es in diesem Rahmenpapier doch eine ganze Reihe von verbindlichen Äußerungen gibt, die auch anzeigen, dass die Fragen der frühkindlichen Bildung nicht durch ideologische Auseinandersetzungen blockiert behandelt werden. Die Entwicklung von Bildungskonzepten wird als dreistufiges Verfahren gesehen, das sich durch zunehmende Konkretheit auszeichnet.

- Der vorliegende bundesweite Rahmen benennt die Grundsätze (Bildungsverständnis, Bildungsbereiche, pädagogische Prinzipien, Übergang vom Kindergarten zur Grundschule) auf einer allgemeinen Ebene.
- Auf dieser Grundlage „gehen alle Länder eigene, den jeweiligen Situationen angemessene Wege der Ausdifferenzierung und Umsetzung“, indem sie Bildungspläne entwerfen, die in unterschiedlichem Maße Verbindlichkeit aufweisen, Konkretisierungen vornehmen und die Ziele, Inhalte und pädagogischen Wege ausdifferenzieren.
- Die Bildungspläne der Länder sind ihrerseits „Orientierungsrahmen, auf deren Grundlage die Tageseinrichtungen unter Berücksichtigung der lokalen Gegebenheiten träger- oder einrichtungsspezifische Konzeptionen erstellen.

Die jeweils höhere Ebene muss also in ihren Äußerungen so allgemein bleiben, dass für die pädagogische Arbeit ein „großer pädagogischer Freiraum“ verbleibt. Dieses Verfahren ist angesichts der DDR-Vergangenheit insbesondere für die östlichen Bundesländer wichtig, da der Bildungsplan der DDR im Gegenteil davon ausging, zentral vorzuschreiben, wann welcher Inhalt mit welchen Methoden republikweit an das Kind zu bringen sei. Andererseits ergibt sich so aber auch eine große Unverbindlichkeit sowohl des gemeinsamen Rahmens der Länder wie der Bildungspläne der einzelnen Bundesländer, und diese ist Ausdruck der rechtlichen Verfasstheit des Kindergartenwesens. Dass die Bundesebene nur in geringem Maße Einfluss auf die einzelnen Länder hat, lässt sich noch unter das Stichwort von der „Kulturhoheit der Länder“ subsumieren. Gleichmaßen aber ist auch der Einfluss der landespoliti-

schen Ebene beschränkt, weil sie von zwei Seiten her eingegrenzt ist: von Seiten der Träger und von Seiten der Eltern. Über die länderweise in den Kindergartengesetzen geregelte öffentliche Finanzierung kann Druck ausgeübt werden, doch dieser wirkt sich vordringlich im institutionellen und weniger im inhaltlichen Bereich aus. Beispielsweise: Die Frage des Religionsunterrichts ist an den Schulen geregelt und über Richtlinien bestimmt, im Kindergartenbereich hat das Land keinen entsprechenden Einfluss, sondern wir finden hier zwischen Kindergärten kirchlicher und nichtkirchlicher Träger bedeutende Unterschiede. Weiterhin gilt, dass für den Bereich der Schule die Schulpflicht gilt, insoweit ist die grundgesetzliche Norm „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht.“ (Artikel 6,2) eingegrenzt. Ob und wie lange Eltern ihre Kinder dagegen im Kindergarten anmelden, unterliegt ihrem Elternwillen. Der Kindergarten hat somit keinen eigenständigen, neben der Familie bestehenden Bildungsauftrag, sondern leitet diesen von der Elternentscheidung ab. Die Kindergartengesetze und Bildungspläne betonen deshalb vielfältig die Notwendigkeit, die Bildungsarbeit in der Einrichtung mit den Eltern abzustimmen.

Der gemeinsame Rahmen versteht Bildung in einem weiten Sinne („Der Bildungsprozess des Kindes umfasst alle Aspekte seiner Persönlichkeit.“), und er betont die Bedeutung der kindlichen Aktivität im Bildungsprozess, die durch das Umfeld unterstützt werden kann: Das Bildungsgeschehen „umfasst die Aktivitäten des Kindes zur Weltaneignung ebenso wie den Umstand, dass diese grundsätzlich in konkreten sozialen Situationen erfolgen. Im Prozess der Weltaneignung oder Sinnkonstruktion nehmen das Kind und sein soziales Umfeld wechselseitig aufeinander Einfluss, sie interagieren.“ Sätze wie diese werden wir auch in den einzelnen Bildungsplänen wieder finden. Sie sind so richtig wie unpräzise, weil sie nicht die Aufgaben bestimmen, die der kindlichen Tätigkeit einerseits und der Erwachsenenunterstützung andererseits obliegen.

„Ganzheitlichkeit“ ist das schillernde Schlagwort für die pädagogische Konzeption. In dem gemeinsamen Rahmen der Länder meint es im Wesentlichen die Abgrenzung von dem Fächerprinzip der Schulen: „Eine Fächerorientierung oder Orientierung an Wissenschaftsdisziplinen ist dem Elementarbereich fremd.“ Und weiter heißt es: „Eine Beschreibung von Themenfeldern, in denen sich die kindliche Neugier artiku-

liert, aber ist sinnvoll, weil sie die Angebote der Kindertageseinrichtung konkretisiert.“ Im Folgenden werden dann sechs Bildungsbereiche benannt:

1. Sprache, Schrift, Kommunikation
2. Personale und soziale Entwicklung, Werteerziehung/religiöse Bildung
3. Mathematik, Naturwissenschaft, (Informations-)Technik
4. Muische Bildung/Umgang mit Medien
5. Körper, Bewegung, Gesundheit
6. Natur und kulturelle Umwelten

Zu diesen treten nochmals sechs Querschnittsaufgaben hinzu: lernmethodische Kompetenz, Beteiligung von Kindern, interkulturelle Bildung, geschlechterbewusste Arbeit, Förderung von Kindern mit Entwicklungsrisiken, Förderung von Kindern mit besonderen Begabungen. Auf einen Vergleich dieser Liste der Bildungsbereiche mit den Angaben in den Bundesländern wird später noch einzugehen sein. Auffällig ist aber schon an dieser Stelle, dass einerseits unter dem Stichwort „Ganzheitlichkeit“ für den Kindergarten eine Fächerorientierung abgelehnt wird, andererseits in den sechs Bildungsbereichen sich die Fächer des Schulunterrichts widerspiegeln (Sprache, evangelische und katholische Religion, Mathematik, Musik, Kunst, Sport, Sachunterricht). Wir werden die Diskussion um Ablehnung von Fächerorientierung als schulisches, aber dem Kindergarten unangemessenes Bildungsprinzip weiter unten ausführlicher aufgreifen.

Der gemeinsame Rahmen nennt neben den Bildungsbereichen und übergreifenden Querschnittsaufgaben wichtige Prinzipien der pädagogischen Arbeit:

- Ausgangspunkt sind die kindlichen Bildungsinteressen, die durch Beobachtung und Dokumentation erhoben und festgehalten werden müssen,
- die das Kind wertschätzende Haltung der Erzieherin,
- das Überwiegen „informeller, erkundender und spielerischer Lernformen“ (6),
- die partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Eltern,
- die positive Bedeutung von Heterogenität („Soziale und kulturelle Vielfalt wird als Chance betrachtet, das globale Zusammenleben der Zukunft zu sichern.“ 7),
- die Bedeutung der Raumgestaltung und
- die Notwendigkeit von Kooperation und Vernetzung („Nachbarschaftszentren).

Den letzten Abschnitt des gemeinsamen Rahmens der Länder bildet schließlich die Frage nach der „Optimierung des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich“. Betont wird auch hier die Notwendigkeit zur intensiven Zusammenarbeit. „Im Sinne einer kontinuierlichen Bildungsbiographie“ müsse „Schulfähigkeit als eine gemeinsame Entwicklungs- und Förderaufgabe von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen“ verstanden werden. „Ziel dieses Diskurses sind gleichermaßen das schulfähige Kind wie die kindfähige Schule.“ (8)

▪ **Bedeutung der Beschlüsse der Jugendministerkonferenz für die Bundesländer**

In dem Bericht der Arbeitsgemeinschaft der Obersten Landesjugendbehörden zur Situation der frühen Bildung in Kindertageseinrichtungen, der als Vorlage für den Beschluss der Jugendministerkonferenz 2006: „Frühe Bildung und Qualität in Kindertageseinrichtungen“ diente, wird auch nach der Bedeutung des gemeinsamen Rahmens für die Entwicklung der Bildungspläne auf Länderebene gefragt. Die Ergebnisse zeigen, dass weit überwiegend der gemeinsame Rahmen nicht Anstoß für einen Innovationsprozess war, sondern dass er aufnahm, was in den Ländern bereits entwickelt wurde. Elf Länder erwähnen, dass der Beschluss der Jugendministerkonferenz erst zu einem Zeitpunkt formuliert wurde, als die Bildungspläne bereits entwickelt waren bzw. die Weichen für den Entwicklungsprozess gestellt waren. Von diesen elf Ländern setzen zwei (Berlin und Niedersachsen) dieser Bemerkung nichts hinzu, während neun Länder Anmerkungen machen, die auf den bestätigenden Charakter des gemeinsamen Rahmens verweisen:

- „hohe fachliche Übereinstimmung“ (Baden-Württemberg),
- „stützt und unterstreicht“ (Bayern),
- „Unterstützung und Legitimation“ (Brandenburg),
- „berücksichtigt worden“ (Bremen),
- „Stärkung der bereits eingeschlagenen Linie“ (Nordrhein-Westfalen),
- „Unterstützung“ (Rheinland-Pfalz),
- „Übereinstimmung“ festgestellt (Saarland),
- „vergleichend herangezogen. Einen direkten Einfluss hatte er nicht.“ (Sachsen),
- „argumentative Grundlage für den fachpolitischen Diskurs“ (Sachsen-Anhalt).

Für fünf Länder steht der gemeinsame Rahmen in unmittelbarem Zusammenhang mit der Entwicklung eigener Bildungspläne, am stärksten ausgedrückt durch die Länder Schleswig-Holstein („Grundlage“) und Thüringen („Grundpfeiler“), während Hamburg („berücksichtigt“) und Mecklenburg-Vorpommern („einbezogen“) relativ schwache Formulierungen benutzen. Lediglich Hessen, das auf die eigene aktive Rolle beim Zustandekommen des Beschlusses zum gemeinsamen Rahmen verweist, beschreibt die Bedeutung des gemeinsamen Dokuments so, wie es eigentlich gedacht ist: „Dieser gemeinsame Rahmen stellt nach Auffassung Hessens eine Verständigung der Länder über die Grundsätze der Bildungsarbeit der Kindertageseinrichtungen dar, der durch den eigenen Bildungsplan auf Landesebene konkretisiert, ausgefüllt und erweitert wird.“

In dem Bericht der Arbeitsgemeinschaft der Obersten Landesjugendbehörden zur Situation der frühen Bildung in Kindertageseinrichtungen wird auch nach Vorschlägen für die Weiterentwicklung des gemeinsamen Rahmens gefragt. Auch hier fallen die Antworten ernüchternd aus. Fünf Länder beantworten die Frage gar nicht (Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Thüringen), drei Länder geben an, über eine Weiterentwicklung des gemeinsamen Rahmens würde nicht diskutiert (Bremen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt) und Bayern antwortet, dass „grundsätzlich ... auch der gemeinsame Rahmen für neue Entwicklungen offen sein“ müsse, dass die Fortschreibung aber „erst nach einer Phase der Konsolidierung“ möglich sei. Weitere drei Bundesländer (Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein) regen eine Weiterentwicklung in Hinblick auf die unter dreijährigen Kinder an. Lediglich vier Länder (Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Saarland) äußern Interesse an vergleichenden Implementationsstudien.

Halten wir an dieser Stelle als kurzes Fazit fest: Entsprechend der Schul- Hochschulpolitik gilt auch für den frühkindlichen Bildungsbereich die Kulturhoheit der Bundesländer, und es gibt wenig Interesse, bundesweite Initiativen zu starten. Beschlüsse auf Bundesebene folgen mehr dem, was in den einzelnen Ländern geschieht, als dass sie Ausgangspunkte für eine Reform wären.

b) Gesetzliche Grundlagen

▪ Sozialgesetzbuch – Achtes Buch – Kinder- und Jugendhilfe

Mit dem Kinder- und Jugendhilfegesetz ab 1990 (jetzt Sozialgesetzbuch VIII) wurden die Tageseinrichtungen für Kinder und die Kindertagespflege ausdrücklich als Pflichtaufgaben des Jugendamtes aufgenommen und gesetzlich geregelt. Die entsprechenden §§ 22 bis 26 wurden vielfach verändert, wobei die Veränderungen sich sowohl auf die Frage des quantitativen Ausbaus und Anspruchs auf einen Kindergartenplatz beziehen wie auf konzeptionelle Fragen:

1. Quantitativer Ausbau: Hieß es in der Ausgangsfassung von 1990 noch: „Alle Kinder, für deren Wohl eine Förderung ... erforderlich ist, sollen eine entsprechende Hilfe erhalten“ (§ 24, 1990), wurde drei Jahre später durch eine vom Bundesverfassungsgericht vorgegebene Auflage zum § 218 Strafgesetzbuch erstmalig ein Anspruch auf einen Kindergartenplatz festgeschrieben: „Ein Kind hat vom vollendeten dritten Lebensjahr an bis zum Schuleintritt Anspruch auf den Besuch eines Kindergartens. Für Kinder im Alter unter drei Jahren und Kinder im schulpflichtigen Alter sind nach Bedarf Plätze ... vorzuhalten.“ Das Gesetz zum qualitätsorientierten und -bedarfsgerechten Ausbau der Tagesbetreuung für Kinder (TAG) von 2004 konkretisiert dabei Mindestkriterien, nach denen für Kinder unter 3 Jahren ein Platzangebot vorzuhalten ist: Bei berufstätigen oder sich in der Ausbildung befindenden Eltern sind Plätze für unter dreijährige Kinder vorzuhalten, ebenso für Kinder, wenn „ohne diese Leistung eine ihrem Wohl entsprechende Förderung nicht gewährleistet ist“ (§ 24, Abs. 2, Nr. 2, 2004). Die gleichen Kriterien gelten auch als Minimalkriterien für den Ausbau an Ganztagsplätzen.
2. Konzeption: In der ursprünglichen Fassung des KJHG sind drei grundsätzliche Bestimmungen des Förderauftrages festgehalten:
 - a) Ziel ist die Förderung zu „eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten“ (§ 22, Abs. 1),
 - b) die Bereiche sind „Betreuung, Bildung und Erziehung des Kindes“ (§ 22, Abs. 2) und
 - c) die Einrichtungen sollen „mit den Erziehungsberechtigten zum Wohle der Kinder zusammenarbeiten (§ 22, Abs. 3).

Alle drei Bestimmungen bleiben in der Folgezeit erhalten. Dabei ist jedoch zweierlei interessant: Die ursprüngliche Reihenfolge von „Betreuung, Bildung und Erziehung“ wird mit dem TAG umgekehrt, indem jetzt von „Erziehung, Bildung und Betreuung“ <§ 22, Abs. 3> die Rede ist. Zweitens: werden in dem ursprünglichen Gesetzestext unter der Überschrift „Tageseinrichtungen“ „Kindergärten, Horte und andere Einrichtungen“ aufgeführt, entfällt diese Nennung ab 2004, und die Rede ist nur noch von „Tageseinrichtungen“. Allerdings ergeben sich in der Entwicklung des SGB VIII charakteristische Ausweitungen und Ausdifferenzierungen:

- Das TAG differenziert die Zielsetzung aus, indem es neben der Förderung der Kinder zu „eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten“ aufführt, die Tageseinrichtung solle „die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen“ und „Eltern dabei helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können“ (§ 22, Abs. 2, Nr. 2 und 3).
- § 22 des TAG differenziert darüber hinaus die Bereiche „Erziehung, Bildung und Betreuung“ aus, indem es die Förderung „auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes“ bezieht und „die Vermittlung orientierender Werte und Regeln“ ausdrücklich einschließt. Dabei soll die Förderung sich sowohl an dem einzelnen Kind (seinem Alter, Entwicklungsstand, Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnissen) wie seinem Lebensumfeld (unter ausdrücklicher Erwähnung der ethnischen Herkunft) orientieren. Neu ist mit dem TAG der § 22a. Hier wird ausdrücklich „die Entwicklung und der Einsatz einer pädagogischen Konzeption als Grundlage für die Erfüllung des Förderauftrags sowie der Einsatz von Instrumenten und Verfahren zur Evaluation der Arbeit“ gefordert.
- Neu ist in § 22a weiterhin die explizite Aufnahme behinderter Kinder und die Integration behinderter und nicht behinderter Kinder: „Kinder mit und ohne Behinderung sollen, sofern der Hilfebedarf dies zulässt, in Gruppen gemeinsam gefördert werden.“ (Am Rande erwähnt: Die Integrationsmöglichkeit wird hier nicht durch veränderbare Bedingungen der Institution definiert, sondern an der individuellen Behinderung festgemacht. Man könnte ja auch formulieren: „Tageseinrichtungen sind so auszugestalten, dass Kinder mit und ohne Behinderungen in Gruppen gemeinsam gefördert werden. Dabei ist der behinderungsbeding-

te Förderbedarfbedarf in der integrativen Einrichtung sicherzustellen.“) Daraus ergibt sich ein Zwang zur Zusammenarbeit zwischen Jugend- und Sozialhilfe.

- Schließlich sind für die Neufassung des Sozialgesetzbuch VIII zwei weitere inhaltlich wichtige Neuformulierungen zu erwähnen:

a) Die immer schon geforderte Zusammenarbeit der Tageseinrichtungen mit den Erziehungsberechtigten wird um weitere Kooperationen ergänzt: die Zusammenarbeit mit „Tagespflegepersonen“, „mit anderen kinder- und familienbezogenen Institutionen und Initiativen im Gemeinwesen, insbesondere solchen der Familienbildung und -beratung“, und schließlich die Zusammenarbeit „mit den Schulen, um den Kindern einen guten Übergang in die Schule zu sichern“ (§ 22a, Abs. 2, 2008).

b) Für die inhaltliche Konzeption ist schließlich von Bedeutung, dass 2006 ein neuer Absatz in den § 24 aufgenommen wurde: „Die Jugendämter ... sind verpflichtet, Eltern ... über das Platzangebot im örtlichen Einzugsbereich und die pädagogische Konzeption der Einrichtungen zu informieren und sie bei der Auswahl zu beraten.“ (§ 24, Abs. 4, 2006) Die Realisierung dieses Anspruches setzt voraus, dass jede Einrichtung über eine Konzeption verfügt, die sie öffentlich darstellt.

Die §§ 22 bis 26 des Sozialgesetzbuch VIII legen den Rahmen fest, indem sich die Kindergartengesetze der einzelnen Bundesländer bewegen. Der entsprechende § 26 hat seit Beginn des KJHG Bestand: „Das Nähere über Inhalt und Umfang der in diesem Abschnitt (Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege, S.H.) geregelten Aufgaben und Leistungen regelt das Landesrecht.“ Halten wir zusammenfassend fest: Neben der politisch heftig erkämpften Änderung bezüglich des Rechtsanspruches auf einen Kindergartenplatz (wobei angesichts des ungesicherten Rechtes für die unter Dreijährigen und der ganztägigen Betreuung sowie der immer wieder mal aufflackernden Diskussion um einen verpflichtenden Kindergartenbesuch die Entwicklung noch nicht zum Abschluss gekommen ist) werden durch das Sozialgesetzbuch VIII einige konzeptionelle Grundlagen gesetzt, die für alle Bundesländer Geltung haben:

- das Stichwort der „Ganzheitlichkeit“,
- die Festlegung eines weiten Förderumfangs: Erziehung, Bildung und Betreuung,

- der Beginn der Forderung, behinderte und nicht behinderte Kinder gemeinsam zu fördern
- der Versuch ein Mindestmaß an Verbindlichkeit einzuführen: Verpflichtung zu Konzeption und Evaluation,
- die Berücksichtigung der Lebenssituation der Kinder als Ausgangspunkt der Förderung.

Auf eine aktuelle Änderungsabsicht zum SGB VIII sei knapp verwiesen: Die Bundesregierung plant es durch ein „Kinderförderungsgesetz“ (KiföG) zu ergänzen, durch das für 35 % aller Kinder unter drei Jahren ein qualifiziertes Betreuungsangebot sichergestellt werden soll, um sowohl die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu verbessern, aber auch, um allen Kindern eine „realistische Chance auf eine optimale Förderung seiner individuellen und sozialen Entwicklung“ (so im Begründungstext des KiföG) zu geben. Umstritten ist das Gesetz vor allem, weil erstmals auch gewinnorientierte, privatgewerbliche Kindertageseinrichtungen staatliche Zuschüsse erhalten sollen.

▪ **Kindergartengesetze und Vereinbarungen mit den Trägern**

Die gesetzlichen Regelungen der Bundesländer für den Bereich der frühkindlichen Erziehung und Bildung wurden zumeist in den ersten Jahren des 21. Jahrhunderts neu gefasst, um dessen steigende Bedeutung zum Ausdruck zu bringen. Zumeist handelt es sich um gänzliche Neuformulierungen, die darauf hindeuten, dass dem Elementarbereich über die Betreuungs- und Erziehungsaufgabe hinaus ein verstärkter Bildungsauftrag zugesprochen wird. Auch die drei Bundesländer (Rheinland-Pfalz, Saarland und Schleswig-Holstein), deren Gesetze aus der Zeit der ersten Vorschulbewegung bzw. der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts stammen, haben diese in den letzten drei Jahren angepasst.

Eine weitere Neuerung ist der Einbezug der Kindertagespflege in die Kindertagesstättengesetze. Neun Bundesländer nehmen bereits in ihren Gesetzstiteln eine Ausdehnung über den Bereich der institutionellen Betreuung auf die Tagespflege vor: Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen. Sie entsprechen damit der Neuformulierung der §§ des KJHG im TAG. Die überwiegende Bezeichnung der Einrich-

tungsart ist dabei „Tageseinrichtung“, manchmal mit dem Zusatz „für Kinder“ bzw. der Ergänzung „Kinder“tageseinrichtung versehen. Auf Grund seiner ursprünglichen Herkunft aus der Zeit der Vorschulbewegung bezieht sich das saarländische Gesetz auf die „vorschulische Erziehung“ und meint damit den Bereich der institutionellen Betreuung der drei- bis sechsjährigen Kinder, da die gesetzlichen Grundlagen für den Krippen- und Hortbereich in einem eigenen Gesetz geregelt sind. Eine solche Aufspaltung finden wir allerdings nur im Saarland vor. Ein Gesetz (Brandenburg) bezeichnet den Bereich institutioneller Früherziehung mit dem in den 80er/90 Jahren gebräuchlicheren Wort „Kindertagesstätte“, und die Gesetze Baden-Württembergs und Bayerns stellen der allgemeinen Bezeichnung „Tageseinrichtung“ das Wort „Kindergarten“ voraus.

Ebenfalls unterschiedlich wird in den Gesetzestexten ausgedrückt, worauf sich die Funktionszuschreibung bezieht. Überwiegend (neun Mal) wird dazu die Bezeichnung „Förderung“ benutzt, die in sechs Bundesländern die ausschließliche Bezeichnung ist (Berlin, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen, Schleswig-Holstein), während drei weitere Länder noch einen weiteren Begriff hinzusetzen: zwei Mal „Betreuung“ (Baden-Württemberg, Sachsen-Anhalt) und ein Mal „Bildung“ (Nordrhein-Westfalen). Das Hamburger Gesetz hebt ausschließlich auf „Betreuung“ ab, während Bayern und Thüringen die umfangreichste Bezeichnung aufweisen: „Bildung, Erziehung und Betreuung“.

Während die überwiegende Mehrheit der Bundesländer in ihren Kindergartengesetzen ausdrückliche Ermächtigungen zur Herausgabe von Bildungsplänen aufgenommen haben, gilt dies in fünf Bundesländern (Bremen, Hessen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein) nicht in expliziter Weise. Dabei zeigt sich schon in den entsprechenden Formulierungen und vorgeschriebenen Regelungen zum Bildungsplan, dass die Möglichkeiten des Gesetzgebers, verbindliche landesweite Standards zu setzen, begrenzt sind. Allein in Bayern heißt es eindeutig, dass das „Staatsministerium ... ermächtigt wird, ... die Bildungs- und Erziehungsziele ... festzulegen“, und nur hier und in Berlin gibt es eine Verbindung zwischen den Qualitätsstandards bzw. der Qualitätsvereinbarung und der Finanzierung. Charakteristischer ist dagegen:

- Die Bezeichnung des Bildungsplans wird relativierend gebraucht: „Orientierungsplan“ (Baden-Württemberg), „Grundsätze“ (Brandenburg, Nordrhein-Westfalen), „Empfehlung“ (Hamburg, Sachsen-Anhalt).
- Der Bildungsplan muss im „Benehmen“ (Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern bzw. „Einvernehmen“ (Sachsen-Anhalt) oder „gemeinsam“ (Sachsen) vom Sozial- und Kultusministerium entwickelt werden.
- Neben der Beteiligung verschiedener Ministerien des gleichen Bundeslandes sehen die meisten Kindertagesgesetzte vor, dass der Bildungsplan staatlicherseits nur in Kooperation mit den Trägern herausgegeben werden kann. Baden-Württemberg schreibt die Beteiligung der freien und kommunalen Trägerverbände bei der Erstellung des Bildungsplans fest, in Berlin, Hamburg, Brandenburg und Nordrhein-Westfalen ist von einer Vereinbarung zwischen dem Ministerium und den freien und kommunalen Spitzenverbänden die Rede (die beiden letzten Bundesländer beziehen im Gesetzestext darüber hinaus die Kirchen mit ein), und Sachsen-Anhalt spricht lediglich von einer „Anhörung“ der kommunalen und freien Spitzenverbände.

Während in der überwiegenden Zahl der Bundesländer es Vereinbarungen zwischen dem Ministerium und den Spitzenverbänden zum Bildungsauftrag gibt, gilt dies für sieben Bundesländer nicht (Bayern, Bremen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Schleswig-Holstein und Thüringen), allerdings waren in Sachsen, Schleswig-Holstein und Thüringen die Spitzenverbände der Träger in die Erarbeitung des Bildungsplans miteinbezogen. In Hessen ist nach Abschluss der Erprobungsphase eine Vereinbarung vorgesehen, und in Bremen sollen entsprechende Verträge zwischen den Trägern und der Kommune geschlossen werden. In Hamburg ist ein „Rahmenvertrag“ geschlossen worden, in Baden-Württemberg, Berlin, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt gibt es offizielle Vereinbarungen und in vier weiteren Bundesländern wird der jeweilige Bildungsplan mit einer von allen Partnern unterschriebenen „Erklärung“ oder „Präambel“ eingeleitet (Brandenburg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und Saarland). Der Vertrag wird zwischen dem/den zuständigen Ministerium/Ministerien und den freien und kommunalen Spitzenverbänden geschlossen (bzw. die Erklärung/Präambel wird von ihnen unterschrieben). Vertragspartner sind in sechs Bundesländern darüber hinaus auch die evangelische und ka-

tholische Kirche (Baden-Württemberg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt), in Baden-Württemberg, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz nochmals darüber hinaus auch die Landeselternausschüsse.

▪ Zielformulierungen in den Kindergartengesetzen

Die drei Bestimmungen, die seit dem Beginn des KJHG unverändert durch alle Gesetzesnovellierungen Bestand hatten:

- 1) Ziel sei die Förderung zu „eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten,
- 2) die Förderung beziehe sich auf „Erziehung, Bildung und Betreuung“ und
- 3) die Tageseinrichtungen sollen „die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen“,

finden sich in den Kindergartengesetzen der einzelnen Bundesländer wieder, wobei in unterschiedlichem Ausmaß eine weitere Ausdifferenzierung erfolgt.

(1) Die allgemeine Zielformulierung der Tageseinrichtungen für Kinder wird in vielen Bundesländern mit der Formulierung des KJHG ausgedrückt, nach der die Förderung an der „eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ ausgerichtet sei. Acht Bundesländer übernehmen die entsprechende Formulierung wörtlich (Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen <statt „eigenverantwortlich“ heißt es hier: „eigenständig“>, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein). Aber auch in den anderen Bundesländern erfolgt die Zielbeschreibung auf zwei Ebenen: Auf der individuellen Ebene geht es um die Stärkung der Kinder, damit sie ihre Entwicklungsmöglichkeiten ausprägen können, und auf der sozialen Ebene sollen soziale Kompetenzen herausgebildet werden, wobei hier häufig wiederum zwei Aspekte ausdifferenziert werden: Kinder sollen lernen in der Gemeinschaft sozialverträglich zu handeln und Bildungsbenachteiligungen sollen ausgeglichen werden. Beide Ebenen zusammen bilden den „ganzheitlichen“ Bildungsauftrag. So formuliert das sächsische Kindergartengesetz in § 2: „Der ganzheitliche Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag dient vor allem 1. dem Erwerb und der Förderung sozialer Kompetenzen ... und 2. der Ausbildung von geistigen und körperlichen Fähigkeiten ...“.

Einige Kindergartengesetze sind bewusst sehr knapp gehalten, und sie erhalten deshalb – über die allgemeine Formulierung von der „eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ hinaus – keine weitere Ausdifferenzierung, während in der Mehrheit der Bundesländer beide Zielebenen konkreter bestimmt werden. Auf individueller Ebene wird dabei zunächst darauf abgehoben, die Tageseinrichtungen müssten sich an dem Alter und der Entwicklungssituation des einzelnen Kindes ausrichten. „Entwicklungsangemessen“ (Bayern), „alters- und entwicklungsgemäß“ (Berlin, Hamburg), bzw. „adäquat“ (Brandenburg) oder „spezifisch“ (Sachsen, Sachsen-Anhalt), „altersentsprechend“ (Bremen), „an dem Entwicklungsstand und den Entwicklungsmöglichkeiten orientiert“ (Mecklenburg-Vorpommern), „dem Alters- und Entwicklungsstand entsprechend“ (Schleswig-Holstein), „altersgerecht und entwicklungsspezifisch“ (Thüringen) – lauten die Formulierungen. Das niedersächsische Kindergartengesetz formuliert in § 2, Abs. 3 aus, was damit gemeint sein kann: Die Tageseinrichtungen müssen so gestaltet sein, „dass die als anregender Lebensraum dem Bedürfnis der Kinder nach Begegnung mit anderen Kindern, Eigentätigkeit im Spiel, Bewegung, Ruhe und Geborgenheit, neuen Erfahrungen und Erweiterungen der eigenen Möglichkeiten gerecht werden können.“

Die klassische Pestalozzische Bestimmung von „Kopf, Herz und Hand“ taucht in einigen Kindergartengesetzen mit unterschiedlichen Formulierungen auf: Die Förderung des Kindes müsse sich auf die „körperliche, geistige und seelische Entwicklung“ beziehen – so oder mit ähnlichen Wendungen heißt es in den Kindergartengesetzen von Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Sachsen (dort allerdings nur „geistige und körperliche Fähigkeiten“), Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein. Dabei ist die Formulierung im Brandenburgischen Kindergartengesetz nochmals differenzierter: Kindertagesstätten haben insbesondere die Aufgabe „die Entfaltung der körperlichen, geistigen und sprachlichen Fähigkeiten der Kinder sowie ihre seelischen, musischen und schöpferischen Kräfte zu unterstützen“ (§ 3, Abs. 2, Nr. 4). Vier Kindergartengesetze (Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Schleswig-Holstein) sprechen dabei explizit von einem „ganzheitlichen“ Bildungskonzept. In Sachsen-Anhalt ist von „Gesamtkonzeption“ die Rede, Rheinland-Pfalz und Thüringen sprechen in diesem Zusammenhang von der Förderung der „Gesamtentwicklung“ des Kindes.

Interessant ist, dass diese Hervorhebung der Ganzheitlichkeit sich schwerpunktmäßig in den ostdeutschen Bundesländern findet.

Eine weitere Besonderheit in diesem Zusammenhang ist die Aufnahme neuerer Diskussionen der Erziehungswissenschaft zur Zielsetzung institutioneller Förderung im Elementarbereich (Basiskompetenzen, lernmethodische Kompetenzen) in die Kindergartengesetze von fünf Bundesländern. Sachsen und Sachsen-Anhalt sprechen im Zusammenhang der „Ausbildung von geistigen und körperlichen Fähigkeiten“ wortgleich von dem „Erwerb von Wissen und Können, einschließlich der Gestaltung von Lernprozessen“, und in Schleswig-Holstein ist neben Selbst- und Sozialkompetenzen von „Lernkompetenz“ die Rede. Ausführlicher hebt Mecklenburg-Vorpommern neben der sozialen Kompetenz „die Stärkung früher Lernprozesse (und) die Herausbildung von Lernfähigkeit“ hervor. Explizit schließlich spricht Bayern von den „Basiskompetenzen“ und erwähnt u.a. die „lernmethodische Kompetenz“.

Stärker noch als die individuelle Zielsetzung der Persönlichkeitsbildung differenzieren viele Kindergartengesetze die soziale Dimension der Zielbestimmungen aus. Neun Bundesländer (Berlin, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt) haben in ihre Kindergartengesetze aufgenommen, dass durch die frühe Förderung Benachteiligungen entgegengewirkt und Chancengleichheit gefördert werden soll. In Schleswig-Holstein heißt es unbestimmter, dass „die kulturellen Erfahrungen und Lebensbedingungen sowie die unterschiedlichen Lern- und Verhaltensweisen von Mädchen und Jungen in den verschiedenen Bildungsbereichen zu beachten und in die pädagogische Arbeit einzubeziehen“ (§ 5, Abs. 2) sind. Diese Aufnahme der Verringerung von Chancenungleichheit im Bildungsprozess geschieht zumeist pauschal, allenfalls werden eine soziale und eine geschlechterbedingte Dimension unterschieden. Am differenziertesten ist an dieser Stelle das Berliner Kindergartengesetz. In § 1, Abs. 2 heißt es: „Sie (die Förderung, S.H.) soll allen Kindern gleiche Bildungschancen bieten, unabhängig von ihrem Geschlecht, ihrer ethnischen und religiösen Zugehörigkeit, der sozialen und ökonomischen Situation ihrer Familie und ihren individuellen Fähigkeiten, und soll soziale Benachteiligungen sowie behinderungsbedingte Nachteile möglichst ausgleichen.“

Sieben Bundesländer beziehen sich ausdrücklich auf die Integration behinderter Kinder. Dabei gibt es eine Reihe von charakteristischen Formulierungsunterschieden. In Sachsen heißt es bezüglich der sozialen Kompetenzen, auf die die frühkindliche Förderung sich bezieht, u. a., es gälte Toleranz und Akzeptanz „gegenüber behinderten Menschen“ zu entwickeln. Während Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen davon sprechen, dass es gälte, „das Zusammenleben (bzw. den Umgang) von Kindern mit und ohne Behinderung zu fördern“ und Sachsen-Anhalt aufnimmt, „Tageseinrichtungen ... sollen die Integration von behinderten Kindern fördern und auf diese Weise zur Verbesserung der Chancengleichheit beitragen“, bezieht sich die entsprechende Formulierung von Bayern auf die Förderung des einzelnen behinderten Kindes („Entwicklungsrisiken“ ist „frühzeitig entgegenzuwirken“), das es „zur Integration zu befähigen“ gilt. Am Klarsten ist in dieser Frage wiederum Berlin. Hier heißt es, die Förderung in den Tageseinrichtungen ist u. a. darauf zu richten, „das Zusammenleben von Kindern mit und ohne Behinderung auf der Grundlage des Gebots der Gleichberechtigung von Menschen mit und ohne Behinderung zu unterstützen.“ (§ , Abs. 1, Nr. 6)

Über die angeschnittenen Punkte hinaus, werden die Ziele sozialer Kompetenz in einigen Bundesländern auf die Herausbildung demokratischer Tugenden bezogen. Die Rede ist dann von „Selbständigkeit, Verantwortungsbereitschaft und Gemeinschaftsfähigkeit, Toleranz und Akzeptanz gegenüber anderen Menschen, Kulturen und Lebensweisen“ (Thüringen, § 6, Abs. 1). Nahezu wortgleich findet sich dieser Absatz in Sachsen und Sachsen-Anhalt, und von der Tendenz her ähnlich, wenn auch knapper formuliert in Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen. Auch Brandenburg und Bremen heben auf das „demokratische Miteinander“ bzw. „die Gleichberechtigung, die Zusammenarbeit und das Zusammenleben aller Menschen“ ab. Wiederum am differenziertesten formuliert Berlin (und im Hamburger Gesetz finden sich parallele Formulierungen). Die Tageseinrichtungen werden darauf bezogen, Kinder auf eine Gesellschaft vorzubereiten, in der Bildung eine zentrale Rolle spielt, und in der demokratische Kompetenzen (Teilhabe, Toleranz, Verständigung, Frieden, Gleichberechtigung) notwendig sind. Drei Bundesländer haben ausdrücklich die ökologische Dimension mit in die gesetzlichen Zielvorgaben für die Kindertageseinrichtungen aufgenommen. Berlin und Brandenburg

sprechen von dem „verantwortlichen Umgang mit den natürlichen Ressourcen“ (bzw. der Umwelt) und Hamburg davon, es gälte dem Kind „Achtung vor seiner natürlichen Umwelt zu vermitteln“.

Zusammenfassend: Die Zielsetzung der Kindertageseinrichtungen wird in allen Bundesländern zwischen dem individuellen und dem sozialen Pol der Bildung und Erziehung aufgeführt, wobei die pauschalen Formulierungen des Sozialgesetzbuch VIII – Ziel der Förderung sei die Herausbildung einer „eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ – in der Hälfte der Bundesländer wörtlich aufgegriffen und in unterschiedlichem Ausmaß ausdifferenziert wird. Die überwiegende Zahl der Bundesländer betont die Notwendigkeit, Bildung und Erziehung bezüglich der frühen Kindheit entwicklungsgemäß und altersentsprechend anzulegen, und häufig werden in einem ganzheitlichen Verständnis die körperliche, geistige und seelische Bildung gleichermaßen angesprochen. Bezüglich der sozialen Zieldimension wird in neun Bundesländern ausdrücklich darauf Bezug genommen, durch frühkindliche Bildung einen Beitrag zu mehr Chancengleichheit zu leisten. Dabei werden teilweise besondere Gruppen hervorgehoben (unterschiedlicher kultureller, sozialer, geschlechtlicher Hintergrund), und in sieben Bundesländern wird die Frage des gemeinsamen Zusammenlebens von Kindern mit und ohne Behinderung angesprochen. Eine Reihe von Bundesländern beziehen sie soziale Bildung mit ausdrücklichem Bezug zur demokratischen Gesellschaft mit den in ihr notwendigen Kompetenzen (Verständigung, Toleranz, Akzeptanz, Frieden, Verantwortung gegenüber der Natur).

(2) Im SGB VIII werden die drei zentralen Aufgabenbereiche der Tageseinrichtungen mit „Erziehung, Bildung und Betreuung“ beschrieben. In zehn Bundesländern kommen diese drei in unterschiedlicher Reihenfolge in den Kindergartengesetzen zum Ausdruck. In drei Ländern (Baden-Württemberg, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz) wird die Reihung des SGB VIII übernommen, während mit fünf die überwiegende Zahl der Länder die Reihe mit „Bildung, Erziehung und Betreuung“ bildet (Bayern, Berlin, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Thüringen). In zwei Bundesländern wird „Betreuung“ zunächst vorangestellt, und folgen „Erziehung und Bildung“ (Schleswig-Holstein) bzw. „Bildung und Erziehung“ (Sachsen-Anhalt). Fünf weitere Bundesländer haben nur zwei Aufgabenbereiche ausgeführt, wobei sich

diese sowohl von der Reihenfolge wie der Wortwahl unterscheiden. Nordrhein-Westfalen und das Saarland sprechen nur noch von „Bildung und Förderung“ und Hessen von „Bildung und Erziehung“, während Hamburg die Bereiche „erzieherische Hilfen und Bildungsangebote“ nennt, und in Bremen „Betreuungs- und Förderangebote“ unterschieden werden. Brandenburg ist das einzige Land, das vier Begriffe hintereinander anführt: „Betreuungs-, Bildungs-, Erziehungs- und Versorgungsangebote“. Dabei bleibt allerdings unklar, worin Betreuungs- und Versorgungsangebote sich unterscheiden.

Insgesamt betrachtet lässt sich aus den unterschiedlichen Formulierungen in den 16 Kindergartengesetzen die Schlussfolgerung ziehen, dass dem Bildungsaspekt ein zunehmend höherer Stellenwert zugemessen wird, symbolisch dadurch sichtbar gemacht, dass es das am meisten benutzte Wort ist und in den Reihenfolgen am häufigsten an erster Stelle genannt wird.

(3) Wird so vom symbolischen Ausdruck her dem Bildungsauftrag des Kindergartens die zentrale Bedeutung zugemessen, so gilt substanziell allerdings, dass sich dieser nur in Bezug auf die Familie ergibt, und die Vorrangstellung der elterlichen Bildung und Erziehung vor der der Tageseinrichtung gilt. Dies formulieren vier Kindergartengesetze explizit: In Bayern heißt es: „Die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern liegt in der vorrangigen Verantwortung der Eltern“; in Mecklenburg-Vorpommern: „Pflege und Erziehung sind das natürliche Recht der Eltern und die zuallererst ihnen abliegende Pflicht“; in Nordrhein-Westfalen: „Seine (des Kindes, S.H.) Erziehung liegt in der vorrangigen Verantwortung seiner Eltern“; schließlich in Thüringen: „In Anerkennung der vorrangigen Verantwortung der Eltern für die Bildung, Erziehung und Betreuung ihrer Kinder ...“.

Aber auch für die anderen Bundesländer gilt die grundgesetzlich garantierte Vorrangstellung der Familie vor der Tageseinrichtung. Von dieser wird deshalb fast in allen Kindergartengesetzen gesagt, sie „ergänze und unterstütze“ „die Erziehung und Bildung in der Familie“. Diese beiden Verben werden in dem nordrhein-westfälischen Kinderbildungsgesetz präzisiert, indem es heißt: „Kindertageseinrichtung und Kindertagespflege ergänzen die Förderung des Kindes in der Familie und unterstützen die Eltern in der Wahrnehmung ihres Erziehungsauftrages. (§ 2) In Hamburg werden „ergänzen und unterstützen“ durch „fördern“ und in Sachsen

durch „begleiten“ erweitert. Schließlich gibt es in den vier ostdeutschen (Brandenburg, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen) Bundesländern (und nur hier) insoweit eine Ausdehnung, als formuliert wird, die Bildung und Erziehung in der Tageseinrichtung ergänze und unterstütze die Familienerziehung nicht nur, sondern sie biete auch neue, erweiternde Erfahrungsmöglichkeiten an. In ähnlichen Formulierungen heißt es, dass die Kindertageseinrichtungen neben ihrer Aufgabe der Ergänzung und Unterstützung der Erziehung in der Familie „den Kindern Erfahrungen(bzw. vielfältige Erlebnis- und Erfahrungsmöglichkeiten) über den Familienrahmen hinaus ermöglichen (bzw. bieten).“

Angesichts dieser Rechtslage überrascht es auf den ersten Blick, wenn die Mehrheit der Bundesländer von einem „eigenständigen“ (Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt) bzw. „eigenen“ (Niedersachsen, Schleswig-Holstein) Bildungs- und Erziehungsauftrag des Kindergartens sprechen. Diese Formulierungen tauchen zwar überwiegend mit der die primäre Familienerziehung ergänzenden und unterstützenden Funktion der Kindertageseinrichtung auf, sie lassen sich allerdings nicht in Entsprechung zum Verhältnis von Schule und Familie interpretieren. Der Bildungsauftrag des Kindergartens ist nicht „eigenständig“ im Sinne von „unabhängig“, sondern er ist abhängig von der Aufgabenübertragung seitens der Eltern. Inwieweit in einer Zeit, in der für einen immer größeren Teil der Kinder immer früher und immer umfassender die Bildung, Erziehung und Betreuung immer überwiegender durch die Einrichtung und nicht die Familie geleistet wird, eine solche Sichtweise und rechtliche Normierung Geltung behalten wird, mag bezweifelt werden, weil die Verfassungsnorm des Grundgesetzes mit der Realität eines zunehmend größer werdenden Teils der Kinder (und auch Familien) in Konflikt gerät.

Es lässt sich allerdings auch vermuten, dass die gesetzliche Bestimmung des Bildungs- und Erziehungsauftrages des Kindergartens als „eigenständig“ sich nicht auf die Familie bezieht (obwohl der sprachliche Zusammenhang solches zunächst vermuten lässt), sondern auf die Abgrenzung zur Schule. Der Kindergarten hat eine zentrale Bildungsfunktion, aber Bildung ist nicht mit Schule gleichzusetzen, und frühkindliche Bildung heißt gerade nicht, Inhalte, methodisches Vorgehen und organisatorische Rahmenbedingungen der Schule zu kopieren. Verwiesen wird deshalb

in dem Berliner Gesetzestext auf den sozialpädagogischen Traditionszusammenhang.

Ange­sichts der verstärkten Bedeutung, die dem Bildungsaspekt in allen Bundesländern zuteil wird, überrascht es, dass bei der Bestimmung der allgemeinen Ziele und Aufgaben umfassend zwar auf die Beziehung zur Familie Bezug genommen wird, aber an dieser Stelle nur drei Bundesländer auf den Übergang zur Grundschule verweisen. In Hamburg wird dabei nur angesprochen, „die Bildung und Erziehung soll ... darauf ausgerichtet sein ..., das Kind in geeigneter Form auf die Grundschule vorzubereiten.“ (§ 2, Abs. 2, Nr. 6) Lediglich Sachsen und Sachsen-Anhalt nehmen bei der Bestimmung der Ziele und Aufgaben ausführlicher die Schulvorbereitung auf. So heißt es in Sachsen: „Die regelmäßige Gestaltung von Bildungsangeboten in Kindertageseinrichtungen hat dem Übergang in die Schule Rechnung zu tragen, indem im letzten Kindergartenjahr (Schulvorbereitungsjahr) insbesondere der Förderung und Ausprägung sprachlicher Kompetenzen, der Grob- und Feinmotorik, der Wahrnehmungsförderung und der Sinnesschulung Aufmerksamkeit geschenkt wird.“ (§ 3, Abs. 3, vergl. die entsprechende Formulierung in Sachsen-Anhalt)

c) Äußere Beschreibung

In diesem Abschnitt sollen einige allgemeine Informationen zu den Bildungsplänen der Bundesrepublik Deutschland zusammengefasst werden: ihre unterschiedlichen Titelformulierungen, ihre Autorenschaften und Entstehungsgeschichten, ihr Umfang und ihre äußere Gestaltung sowie die Auswirkungen auf die Aus-, Fort- und Weiterbildung und die geplante wissenschaftliche Begleitung und Evaluierung.

▪ Der Titel der Bildungspläne

Vier Elemente kennzeichnen die Titel der Bildungspläne:

- 1) Welchen Charakter hat das Dokument?
- 2) Auf welche Zielgruppe richtet es sich aus?
- 3) Wie ist der Umfang der beschriebenen Aufgabenbereiche?
- 4) Auf welches räumliche Gebiet erstreckt sich der Kreis?

Selbst mit den ersten drei Elementen sind so viele Möglichkeiten gegeben, dass es keine Bezeichnung gibt, die zwischen zwei Bundesländern gleich ist. Dadurch

kommt schon auf den ersten Blick eine Heterogenität zu Tage, die sich auch bei vielen Punkten einer genaueren Betrachtung zeigt.

(1) Der Charakter des Bildungsplans wird mit sieben verschiedenen Bezeichnungen versehen:

- 8 X „Plan“ – teilweise noch durch die Zusätze „Orientierungs-“ oder „Rahmenplan“ näher bezeichnet; ;
- 3 X „Programm“: ;
- 2 X „Empfehlung“: ;
- 2 X „Leitlinien“: ;
- 1 X „Grundsätze“: ;
- 1 X „Richtlinien“: ;
- 1 X „Vereinbarung“: ;

Die beiden letzten Begriffe bezeichnen juristische Begriffe: Um „Richtlinien“ zu erlassen muss ich Richtlinienkompetenz haben (wie der Staat für die der Schule zugeordneten Vorschulklassen in Hamburg), und „Vereinbarungen“ werden zwischen gleichberechtigten Vertragspartnern geschlossen, die dadurch beide für sich das Vereinbarte als verbindlich anerkennen (wie die „Bildungsvereinbarung“ in Nordrhein-Westfalen zwischen den Trägern, den Kirchen und dem Staat). Die Vereinbarung beruht auf der Autonomie der einzelnen Partner, die darauf achten, dass sie durch den Vereinbarungsgegenstand nicht zu sehr eingeschränkt werden. Dies zeigt auch die Bildungsvereinbarung in Nordrhein-Westfalen. Der erste Satz beginnt: „unter Berücksichtigung der Pluralität, Trägerautonomie und Konzeptionsvielfalt vereinbaren die ...“ (5).

Die weiteren der oben aufgeführten Begriffe weisen in unterschiedlichen Stärkegraden auf den allgemeinen Charakter der Bildungspläne, die durch die einzelne Einrichtung gefüllt werden kann und muss. Von einem „Plan“ erwartet man, dass er detaillierter ist als „Leitlinien“ und „Grundsätze“, und dass er über mehr Verbindlichkeit verfügt als „Empfehlungen“, was sich dann auch zeigt, wenn man die jeweiligen Dokumente genauer betrachtet.

(2) Die größte Vielfalt weisen die Titel bezüglich der Adressatengruppe auf. Hessen und Thüringen weisen hier eine Besonderheit auf, weil sie sich nicht auf Institutionen, sondern auf eine Altersgruppe beziehen: Kinder von der Geburt bis zum 10.

Lebensjahr, d.h. sie beanspruchen für die Kinder nach der Einschulung sowohl Gültigkeit für die Schule wie die nebenschulischen Einrichtungen. In anderen Bundesländern, die auch über das Kindergartenalter hinausgehen (Brandenburg, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein), liegt der Bezugspunkt für die älteren Kinder in der Institution Hort. Die Altersgrenze der Bildungspläne differiert aber nicht nur nach oben hin, sondern auch nach unten. Baden-Württemberg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen beziehen sich auf die drei- bis sechsjährigen Kinder, während die anderen Pläne auch die jüngeren Kinder ab der Geburt einbeziehen.

Dabei sind noch zwei weitere Besonderheiten feststellbar: Dass sich die Hamburger Richtlinien für die Vorschulklasse auf das Jahr vor der Einschulung in die erste Klasse beziehen, ergibt sich aus der Sache, aber auch der Plan von Mecklenburg-Vorpommern, der sich auf die Kindertageseinrichtungen bezieht, hat ausschließlich die Fünfjährigen im Blick. Dies charakterisiert schon die besondere Stellung, die Mecklenburg-Vorpommern im Vergleich zu allen anderen Bundesländern einnimmt: Es geht hier um „Schulvorbereitung“. Eine weitere Besonderheit nimmt Sachsen vor: Bezog sich der erste Entwurf noch auf „Kinderkrippe und Kindergarten“ werden mit der Neuausgabe von 2007 auch Horte und Kindertagespflege einbezogen. Dies lässt sich als Absicht verstehen, den Bereich der Kindertagespflege stärker zu professionalisieren und auch ihm nicht nur eine Betreuungs-, sondern auch eine Bildungsfunktion zuzuschreiben. Dabei wird abzuwarten bleiben, inwieweit sich das in der Neufassung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes durch das Gesetz zum qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Ausbau in der Tagesbetreuung für Kinder (TAG) 2004 angelegte Zweisäulenmodell von „Tageseinrichtungen und Kindertagespflege“ in der Praxis durchsetzen wird.

Bezüglich der Adressatengruppen sind aber nicht nur die Altersspanne und die betreffenden Institutionen vielfältig, sondern auch die Bezeichnung der Institution. Sehen wir von Nordrhein-Westfalen, das in dem Titel keine Institutionenbezeichnung aufführt, und Hamburg ab, dessen einer Plan sich auf die Vorschulklassen bezieht, und weiterhin von Sachsen, das alle Einrichtungen (Kinderkrippe, Kindergarten, Hort, Kindertagespflege) einzeln aufführt, so finden wir:

- Kindergarten (Baden-Württemberg, Saarland),

- Tageseinrichtung bzw. Kindertageseinrichtung (Bayern, Berlin, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein),
- Elementarbereich (Bremen, Niedersachsen),
- Kindertagesbetreuung (Brandenburg),
- Kindertagesstätte (Rheinland-Pfalz).

Bezüglich des Begriffs „Kindergarten“ finden wir darüber hinaus eine unterschiedliche Verwendung. Während in Baden-Württemberg dies auf die Einrichtungen für die Altersgruppe der drei- bis sechsjährigen bezogen ist, wird dieser Begriff im Saarland übergreifend für alle Einrichtungen von der Geburt bis ins Schulalter, soweit sie dort nicht die Schule betreffen, gebraucht. Betrachten wir die gegenwärtige Diskussion, so lässt sich ein eingeschränkter Gebrauch des Wortes „Kindergarten“ feststellen, der auf die halbtägige Einrichtung für drei- bis sechsjährige Kinder bzw. auf die entsprechende Einrichtung mit geteilten Öffnungszeiten bezogen wird. Da jedoch sowohl die Einbeziehung der unter dreijährigen Kinder wie die ganztägige Betreuung auf der Tagesordnung stehen, haftet dem Kindergarten ein rückwärtsgewandtes Image an, das durch die neuen Begriffe „Kindertagesstätte“ und heute vor allem durch „Tageseinrichtung“ bzw. „Kindertageseinrichtung“ ersetzt wird. Nun haben diese mehr technischen Bezeichnungen den Nachteil, dass sie stärker die Betreuungsfunktion hervorheben (wie alte Menschen und psychisch Kranke müssen alle, die den reibungslosen gesellschaftlichen Verkehr stören, in Einrichtungen untergebracht werden), während der Begriff „Kindergarten“ nicht einen Aufbewahrungsort, sondern ein pädagogisches Programm zum Ausdruck bringt, bei Friedrich Fröbel: „das den Kindern wieder zurückzugebende Paradies“ (mein Fröbelbuch, S. 378). Darüber hinaus muss festgestellt werden, dass die Reduzierung des Kindergartens auf eine stundenmäßig reduzierte Anwesenheit drei- bis sechsjähriger Kinder in der Einrichtung zwar die überwiegende Realität der alten Bundesrepublik Deutschland abbildet, nicht jedoch die Verwendung des Begriffs bei Friedrich Fröbel. Insoweit folgt die Verwendung des Begriffs im Saarland, die sich auf alle Einrichtungen für Kinder außerhalb von Familie und Schule bezieht, dem geschichtlichen Ursprung.

(3) Über die Abgrenzung der Begriffe „Bildung“ und „Erziehung“ wird im nächsten Kapitel berichtet. Hier beziehen wir uns nur auf die Titel der Bildungspläne. Zunächst: In allen Dokumenten kommt im Titel eine Präzisierung der Aufgabenberei-

che vor. Eine Besonderheit stellt dabei das Land Mecklenburg-Vorpommern dar. Dort heißt es:

- „Zielgerichtete Vorbereitung auf die Schule“.

Berlin benennt den Aufgabenbereich des Plans umfangreich:

- „Bildung, Erziehung und Betreuung“.

In der überwiegenden Zahl der Fälle kommt in gleicher zahlenmäßiger Verteilung eine Beschränkung auf die Bildungsarbeit und eine gleichrangige Erwähnung von Bildung und Erziehung vor:

- „Bildung“: 7 X (Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen)
- „Bildung und Erziehung“: 7 X (Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz).

Auffällig ist bei dieser Auflistung, dass alle östlichen Bundesländer ausschließlich die „Bildung“ im Titel hervorheben, während in den westlichen Bundesländern sich ein geteiltes Bild zeigt, überwiegend aber von „Bildung und Erziehung“ die Rede ist.

(4) Neben den bislang erwähnten Bestandteilen kommt in zwölf Fällen noch die Landesangabe hinzu, vier Bundesländer verzichten darauf. Außerdem gibt es in vier Bundesländern noch einen mottomäßigen Zusatz:

- „Bildung von Anfang an“ (Hessen)
- „Fundament stärken und erfolgreich starten“ (Nordrhein-Westfalen)
- „bildung: elementar Bildung von Anfang an“ (Sachsen-Anhalt)
- „Erfolgreich starten“ (Schleswig-Holstein)

Zwei Zusammenhänge werden hier zusammengebracht: Bildung soll, um erfolgreich zu sein, früh beginnen, wobei unklar bleibt, wer in was und für wen erfolgreich sein soll. Hinzugefügt werden muss, dass der Eindruck, als ginge es in den Bildungsplänen um die Effizienzsteigerung nicht das zum Ausdruck bringt, was die Bildungspläne charakterisiert.

▪ **Herausgeber/Autoren und Entstehungsprozess**

Im Mai bzw. Juni haben die Jugendministerkonferenz bzw. die Kultusministerkonferenz in einem wortgleichen Beschluss den „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ verabschiedet. Dort heißt es unter

Punkt 4: „Im Interesse der Sicherung und Weiterentwicklung von Qualität sollte die Entwicklung von Plänen für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen als langfristiges Vorhaben konzipiert werden, das der ständigen Verbesserung unterliegt. Darin eingeschlossen sind Phasen der Erprobung in der Praxis, Verfahren der Selbst- und Fremdevaluation der pädagogischen Arbeit und die Prüfung der Bedingungen, die für die Umsetzung der Rahmenvorgaben erfüllt sein müssen (z.B. Personalausstattung, Qualifikationsanforderungen an das Personal, Elternmitwirkung).“ (6) In dem gleichen Jahr, 2004, erschienen auch die meisten Bildungspläne (Berlin, Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein), ein Jahr später drei weitere (Hamburg, Hessen, Niedersachsen) und 2006 fünf weitere (Baden-Württemberg, Bayern, Saarland, Sachsen, Thüringen). Nur die Bildungsvereinbarung von Nordrhein-Westfalen war bereits 2003 erschienen.

Dieser zeitliche Zusammenhang lässt sich jedoch nicht so verstehen, dass durch den Beschluss der Jugend- und Kultusministerkonferenz eine Initialzündung zur Erarbeitung der Bildungspläne ausgelöst wurde. Vielmehr fasste er zusammen, was in vielen Ländern bereits durch die Bildung von Arbeitsgruppen und die Erarbeitung erster Entwürfe begonnen hatte. Erste Bemühungen, einen Bildungsplan zu erstellen, lassen sich in Bayern 2001 feststellen, in Bremen und Rheinland-Pfalz 2002 und schließlich in Baden-Württemberg, Berlin, Niedersachsen, dem Saarland und Sachsen im Jahr des Beschlusses der Jugendministerkonferenz. Kennzeichnend für die Vorläuferphase bis zur Aufnahme der Arbeit an dem Bildungsplan ist die Entwicklung in Sachsen: Von 1997 bis 2000 lief dort gemeinsam mit den Bundesländern Brandenburg und Schleswig-Holstein das Bundesprojekt „Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“ durch das Institut für angewandte Sozialisationsforschung früher Kindheit unter der Leitung von Hans-Joachim Laewen. In den beiden Folgejahren wurde dies durch das sächsische Landesprojekt „Implementation der Ergebnisse des Bundesprojektes“ konkretisiert. 2002 schließlich wurde ein „Landesarbeitskreis zum Bildungsauftrag für Kindertageseinrichtungen“ eingerichtet. Auffällig ist, dass auf Grund der Fachdiskussion, die um die Jahrhundertwende zunehmend intensiver geführt wurde, alle Bundesländer sich herausgefordert sahen, die

dem Kindergarten jetzt verstärkt zugeschriebene Bildungsfunktion durch die Veröffentlichung von Bildungsplänen auszudrücken.

Betrachtet man die Prozesse der Erarbeitung der Bildungspläne in den einzelnen Bundesländern, so lässt sich zumeist feststellen, dass sie ein „langfristiges Vorhaben“ sind. Zumindest (Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Schleswig-Holstein, Thüringen) in zwei Stufen läuft dieser Prozess ab: Ein erster Entwurf wird erarbeitet und der Praxis (Fachkräfte, Träger, Öffentlichkeit) zur Bewertung vorgelegt. Auf Grund der Stellungnahmen wird dann ein fertiges Bildungsprogramm vorgelegt (in Thüringen ist dieser letzte Schritt noch nicht abgeschlossen). Für Baden-Württemberg, Bayern und Hessen ist als Zwischenphase noch eine Erprobungsfassung dazwischen geschoben, in der der Bildungsplan in Modelleinrichtungen versuchsweise ausprobiert werden soll. Für Bremen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt wird von einem solchen Zwischenschritt nicht berichtet, aber auch hier gilt, dass in der Entwicklungsarbeit des Bildungsplans die Fachöffentlichkeit und Träger unmittelbar eingebunden waren.

Die Charakterisierung des Prozesses zur Erstellung eines Bildungsplans als „langfristiges Vorhaben“ zeigt sich auch darin, dass auch Bundesländer, die endgültige Fassungen ihrer Bildungspläne veröffentlicht haben, sich bewusst für weitere Änderungen auf Grund der gewonnenen Erfahrungen in der Praxis offen halten. Auch zeigen viele Bundesländer ausführliche Gedanken zum Prozess der Implementation: Die Bildungspläne werden in einem Kreis von Erprobungseinrichtungen einer Bewährung ausgesetzt, es wird eine Fortbildungsoffensive zur Bekanntmachung durchgeführt, das bestehende System der Fachberatung wird gezielt ausgebaut, und die neuen Anforderungen werden als Lerninhalte in die Fachschulen für Sozialpädagogik aufgenommen. Weiterhin werden die neuen technischen Möglichkeiten des Internets genutzt, indem eine eigene Webseite insbesondere für Fachkräfte geschaltet wird.

Hier gibt es weiterführende Informationen zu dem jeweiligen Bildungsplan, Verweise auf geeignete Fachtagungen und Fortbildungen und teilweise auch die Möglichkeiten, dass die Nutzer ihre eigenen Erfahrungen und Meinungen ausdrücken. Die östlichen Bundesländer Brandenburg, Sachsen und Thüringen haben ihre Bildungspläne in einem Ringbuchordner veröffentlicht, der bewusst noch nicht vollständig

angefüllt ist, weil einerseits weitere Materialien in Zukunft erst erarbeitet werden sollen, und weil andererseits die Einrichtungen so Gelegenheit haben, eigene Ausarbeitungen einzuheften. Schleswig-Holstein hat einen Bildungsplan von nur geringem Umfang (30 Seiten) veröffentlicht, plant aber zu den einzelnen Bildungsbereichen noch zusätzliche „Handreichungen“ herauszugeben (bisher sind erschienen: Sprachförderung, Mathematik, Körper/Gesundheit).

Von Nordrhein-Westfalen abgesehen, dessen Bildungsvereinbarung von dem zuständigen Ministerium, den freien und kommunalen Verbänden und den Kirchen herausgegeben wurde, erscheinen die Bildungspläne der Länder in Herausgabe durch das zuständige Ministerium. Dies ist acht Mal das auch für Jugend zuständige Kultusministerium (Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Schleswig-Holstein, Thüringen) und sechs Mal das Sozialministerium (Bayern, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Sachsen-Anhalt). Hessen stellt insoweit eine Besonderheit dar, weil der dortige Bildungs- und Erziehungsplan bewusst institutionenübergreifend angelegt ist und auch für den Schulbereich Geltung haben soll. Deshalb wird dieser Plan gemeinsam von den Sozial- und Kultusministerien herausgegeben.

Bei der Erstellung der Bildungspläne gehen die Bundesländer zwei verschiedene Wege: Zum größeren Teil (Bayern, Berlin, Brandenburg, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen) beauftragen sie ein Forschungsinstitut oder eine Gruppe von Wissenschaftlern damit, einen Entwurf zum Bildungsplan zu erstellen. Oder sie richten eine gemischte Arbeitsgruppe ein, die diese Aufgabe übernehmen soll (Baden-Württemberg, Bremen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein). In den letzten drei Bundesländern waren die Arbeitsgruppen durch die Verbände, Kirchen und das zuständige Ministerium besetzt, teilweise ergänzt durch Elternvertreter. Der baden-württembergische Bildungsplan nennt eine Liste von 74 Einzelpersonen, die mit ihrer unterschiedlichen Berufsbezeichnung angegeben sind, und 16 Institutionen, insbesondere Vertreter der Verbände und des Ministeriums. Im Falle solcher Arbeitsgruppen lag die Endredaktion der Texte beim zuständigen Ministerium. Auch die Bundesländer, die einzelne Wissenschaftler oder ein Forschungsinstitut mit der Erstellung des Bildungsplanes beauftragt haben, installieren parallel dazu einen Kreis von Vertretern der freien

Verbände, Kirchen und des Ministeriums. Dieser hat die Aufgabe eines Beirates, der regelmäßig informiert werden muss und in dem erste Entwurfsfassungen diskutiert werden. Bei den Forschungsinstituten fallen zwei auf, weil sie Bildungspläne gleichzeitig für mehrere Bundesländer entwickelt haben: das Staatsinstitut für Frühpädagogik unter Leitung von Wassilios Fthenakis (Bayern und Hessen) und die Internationale Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie an der Freien Universität Berlin unter der Leitung von Christa Preissing (Berlin, Hamburg, Saarland).

Vergleicht man die Bildungspläne, die von der gleichen Autorengruppe entwickelt wurden, untereinander, so sind textidentische Passagen nicht bemerkenswert. Auffällig ist vielmehr, dass die Dokumente auch dann weitgehende Übereinstimmungen aufweisen, wenn sie auf unterschiedliche Zielgruppen ausgerichtet sind. Während der bayerische Bildungsplan für Kinder von der Geburt bis zur Einschulung gedacht ist, ist der hessische Bildungsplan institutionenübergreifend für Kinder von 0 bis 10 Jahren angelegt. Hier würde man erwarten, dass sich Änderungen nicht nur aus redaktionellen Gründen ergeben (der bayerische Plan ist wesentlich umfangreicher als der hessische) oder in einzelnen Spiegelstrichen und Ergänzungen widerspiegeln, sondern dass sich die Äußerungen auch in den grundsätzlichen Äußerungen unterscheiden. Dies ist jedoch nicht der Fall.

▪ **Umfang und äußere Gestaltung**

Der seitenmäßige Umfang der Bildungspläne schwankt extrem zwischen 6 Seiten (Nordrhein-Westfalen) und 488 Seiten (Bayern). Sieht man von diesen beiden Extremen ab, wobei die nordrhein-westfälische Bildungsvereinbarung eigentlich keinen Bildungsplan darstellt und der bayrische Bildungsplan über weite Strecken eher den Charakter eines praxisorientierten Handbuchs der Bildungsbereiche hat, schwankt die Seitenzahl immer noch zwischen 27 (Brandenburg) und 170 (Sachsen). Der Durchschnitt kann mit ca. 100 Seiten angegeben werden.

Ein Teil der Bildungspläne ist als Buchpublikation im öffentlichen Buchhandel erschienen (Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Rheinland-Pfalz, Sachsen), die anderen sind als Broschüren des zuständigen Ministeriums veröffentlicht. Alle Dokumente sind gleichzeitig über das Internet als PDF-Dokumente zugänglich,

wobei die in Verlagen veröffentlichten Pläne aus rechtlichen Gründen nur als geschützte Dokumente vorliegen. Mit Ausnahme des Saarlandes, Thüringens, Sachsen-Anhalts und Schleswig-Holsteins (die ersten beiden sind noch Entwurfsfassungen) weisen die übrigen Bildungspläne eine umfangreiche graphische Gestaltung auf: bunte Bilder, farbige Schrift, Schaubilder, klare Überschriften, Marginalien. Die Veröffentlichungen sind dadurch leserfreundlich, auch wenn die entsprechende Übernahme in der Internetfassung manchmal Probleme bereitet – so in Niedersachsen mit dem farbig hinterlegten Hintergrund und in Bremen mit der farbigen Schrift.

▪ **Aussagen zur Verbindlichkeit in den Bildungsplänen**

Betrachtet man die Bildungspläne (die Vorworte, Einleitungen durch den zuständigen Minister, die Vereinbarungen zwischen Ministerium und den Trägern) in Hinblick auf die dort formulierten Äußerungen zur Verbindlichkeit des jeweiligen Programms, so fällt zunächst auf, dass Wörter dominieren, die auf eine eher schwache Verbindlichkeit verweisen. Von den Plänen wird gesprochen als: „Impulse“, „Hilfestellungen“, „Orientierungsrahmen“, „Rahmenvorgabe“, „empfehlender Charakter“, „Orientierung“, „kein Dogma“, „Anregung“, „Unterstützung“, „Arbeitsgrundlage“. Verwiesen wird darauf, dass es große „Gestaltungsspielräume in der Umsetzung und in der Konzept- und Profilbildung“ (Baden-Württemberg) gebe, dass „die Kreativität vor Ort nicht“ eingeschränkt würde, und dass der Plan „pädagogische Vielfalt und methodische Freiheit“ (Bayern) befürworte.

Ein weiteres Beispiel aus dem Bildungsplan von Sachsen-Anhalt: „Jeder Träger kann im Rahmen seiner inhaltlichen Schwerpunktsetzung unterschiedliche Gewichtungen der Bildungsbereiche vornehmen. Vor dem Hintergrund eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses ... wird empfohlen, alle Bildungsbereiche zu berücksichtigen.“ (Sachsen-Anhalt) Um es plastisch zu machen, stelle man sich vor, in den Grundschulrichtlinien eines Bundeslandes stünde: „Die Schulkonferenz einer jeden Schule kann entscheiden, ob sie das Rechnen-, Lesen-, Schreibenlernen oder auch den Sachunterricht hervorheben möchte und entsprechend die anderen Unterrichtsinhalte zurückstellen will. Wir empfehlen aber wegen der Ganzheitlichkeit des kindlichen Bildungsprozesses, zumindest alle Unterrichtsfächer zu berücksichtigen.“ Mit anderen Worten: Die zitierte Äußerung zeigt deutlich, dass die einzelnen Bildungsinhalte

und Bildungsbereiche nicht in der Weise verbindlich sind, dass sie notwendiger Gegenstand für den frühkindlichen Bildungsprozess sind. Irgendwie und an irgendwas soll jedes Kind gebildet werden, aber es gibt keine (entwicklungspsychologisch, gesellschaftlich, pädagogisch begründeten) Kriterien, aus denen sich die Notwendigkeit eines konkreten Bildungsinhaltes oder einer Gewichtung eines Bildungsbereiches ergäbe.

Die Dokumente weisen des Öfteren Formulieren wie: Die Regelungen gelten unter Berücksichtigung der „Prinzipien von Pluralität, Trägerautonomie und Konzeptionsvielfalt“ (Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Saarland), oder: Das Bildungsprogramm „unterstützt die pädagogische Vielfalt und methodische Freiheit von Trägern und Fachkräften“ (Sachsen-Anhalt). Damit wird einerseits die faktische rechtliche Situation zum Ausdruck gebracht, da auch Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft nicht der Regelung durch das Land unterliegen. Andererseits zeigt sich dadurch aber auch die mangelnde Durchsetzbarkeit landesweiter Bildungspläne auf die einzelne Einrichtung vor Ort. In den meisten Ländern ist versucht worden, durch eine breite Beteiligung verschiedener Gruppen bei der Planerstellung einen breiten Konsens herzustellen, und besonders durch den Einbezug der freien Verbände sollen deren Möglichkeiten der Einflussnahme auf die von ihnen vertretenen Einrichtungen genutzt werden. Diesem Zweck dienen auch die beschriebenen Verträge zwischen den Ministerien und den Verbänden der freien und auch öffentlichen Jugendhilfe. Doch auch für die freien Verbände gilt, dass Entscheidungen der Spitzenverbände nicht in hierarchischem Sinne auf die Einrichtungen vor Ort durchschlagen, ja für die Träger der Einrichtungen vor Ort nicht bindend sind. Eine weitere Konsequenz aus dieser für die Jugendhilfe insgesamt typischen institutionellen Verfasstheit ist, dass die Pläne sich häufig durch ein geringes Maß an Bestimmtheit auszeichnen, eben einen „Rahmen“ bilden, ein Dach, unter dem sich viele freiwillig versammeln können. Die Landespläne bilden einen „Impuls“, von dem man hoffen kann, dass möglichst viele ihn aufgreifen und als Anlass nehmen, um ihn in der eigenen Konzeptionserarbeitung einzubeziehen.

Die Pläne von vier Bundesländer (Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern) versuchen in der Selbstbeschreibung, ein höheres Maß an Verbindlichkeit zu formulieren. Hamburg spricht von „verbindlichen Bildungsstandards und

-zielen“, Hessen von der „verbindlichen Umsetzung des „Orientierungsrahmens“ und Mecklenburg-Vorpommern von einem „verbindlichen Rahmenplan“. Letzteres Bundesland begründet dies damit, dass das Land nicht „aus ihrer fachlichen Verantwortung für den frühpädagogischen Bildungsbereich ... entlassen werden“ könne, ohne zu begründen, wer denn die „Verantwortung“ überträgt und nicht aus ihr „entlassen“ kann. Hessen begründet die Verbindlichkeit durch eine noch zu schließende Vereinbarung zwischen dem Sozialministerium und den Spitzenverbänden der freien und kommunalen Einrichtungsträger, und Hamburg verweist auf den „Landesrahmenvertrag“ durch den die Träger Selbstverpflichtungen eingegangen sind. Bremen schließlich begründet einen Stufenplan: Trägerkonzeptionen „sind nach den Vorgaben des Rahmenplans auszuarbeiten“ und die jeweiligen Einrichtungsleitungen haben die Verantwortung dafür, „die im Rahmenplan sowie den Trägerkonzeptionen genannten Ziele in der Konzeption der Einrichtung und in der praktischen Arbeit umzusetzen“. Das Bemühen, ein Mehr an Verbindlichkeit für landesweite Bildungsprogramme im frühkindlichen Bereich zu bringen, ist zu begrüßen, allerdings scheinen die Versuche, dies zu tun, an der Realität vorbeizugehen. Weder gibt es eine unmittelbare Durchschlagskraft landesweiter oder spitzenverbandlicher Meinungsbildung auf die Einrichtungen vor Ort, noch bewegt sich die Jugendhilfe insgesamt in einem hierarchischen Ordnungsgefüge.

Besonders stellt sich die Lage in den ostdeutschen Ländern dar, die durch die DDR-Vergangenheit immer noch eine historische Bürde mitzuschleppen scheinen. Der Bildungs- und Erziehungsplan für den Kindergarten (im Folgenden zitiert nach der Ausgabe von 1970) hat für die drei Kindergartenjahrgänge eine Reihe von acht „Kindergartenfächern“ (Muttersprache, Turnen, Bekanntmachen mit dem gesellschaftlichen Leben, der Kinderliteratur, der Natur, mit Mengen, Malen, Zeichnen und Formen, Bauen und Basteln sowie Musik) ausgewiesen, für die bis auf ein Vierteljahr hinuntergerechnet, die jeweils durchzunehmenden Inhalte konkret beschrieben sind. Vorgegeben waren für die Gruppe der älteren Kinder pro Tag zwei Beschäftigungen von 25 bzw. 20 Minuten Dauer plus einer „Turnbeschäftigung“ von 30 bis 45 Minuten. Die Inhalte waren entsprechend der sozialistischen Zielsetzung ideologisch aufgeladen, so dass zum Beispiel für die Gruppe der älteren Kinder im 1. Quartal im „Fach“ „Bekanntmachen mit dem gesellschaftlichen Leben“ in dem Unterbereich

„von Festen und Feiern“ u. a. angegeben werden kann: Die Kinder „sammeln und betrachten Bilder, auf denen unser Staatsratsvorsitzender Walter Ulbricht bei Feierlichkeiten zu diesem Tage (7. Oktober, S.H.) zu sehen ist“; und: Sie „sprechen mit der Erzieherin über diese Bilder.“ (S. 171) Abgesehen von der politischen Funktionalisierung, die sich in einem demokratischen Staat verbietet, fällt die sehr starke Strukturierung und Verbindlichkeit auf. Diese ist von der politischen Zweckbestimmung nicht unabhängig, sondern die politische Ausrichtung der Kinder und ihre Beeinflussung unabhängig von der Familie oder auch gegen sie, verlangt ein hohes Maß an Kontrolle, damit bei den Kindern auch das ankommt, was ankommen soll. Entsprechend schreibt der stellvertretende Minister für Volksbildung in seinem Vorwort zum Bildungs- und Erziehungsplan: „Die Ergebnisse der Bildungs- und Erziehungsarbeit in unseren Kindergärten haben bestätigt, dass sozialistische Erziehung ohne Planmäßigkeit, ohne konkrete Zielstellung und Bestimmung des Inhalts der pädagogischen Arbeit nicht möglich ist.“ (6)

Angesichts dieser Vergangenheit stellt der sächsische Bildungsplan zu Beginn klar, der Plan soll „kein Dogma sein. Er eignet sich ... nicht für ein „Abarbeiten“ von Themen und Projekten in zeitlicher Abfolge.“ (4). Und im Plan von Sachsen-Anhalt heißt es, er sei „kein Bildungsplan der abzuarbeiten wäre, sondern ein Programm zu dessen Verwirklichung viele kompetente Partner auf allen Ebenen des Systems Kindertageserziehung beitragen müssen“. (8) Selbst in Mecklenburg-Vorpommern, wo zumindest versucht wird, dem Bildungsplan ein stärkeres Maß an Verbindlichkeit zu geben, heißt es: Der Rahmenplan „versteht sich nicht als ein Instrument der Engführung des Personals in den frühkindlichen Einrichtungen.“ (7)

Angesichts der negativen Vorerfahrungen mit dem Bildungs- und Erziehungsplan der DDR lässt sich vermuten, dass dem geringen Grad an Verbindlichkeit und der betonten Offenheit eine positive Bewertung zugesprochen werden. Anders sieht dies allerdings vor dem Hintergrund der Funktion der Bildungspläne aus. Einerseits soll durch die Bildungspläne die bestehende Praxis in den Kindergärten an entscheidenden Stellen verbessert werden, indem klarer bestimmt wird, mit welchen Zielen, an welchen Inhalten und mit welchen Methoden sich die Bildungsprozesse für kleine Kinder anregen und gestalten lassen. Andererseits sollen die Bildungspläne ein Instrument sein, das mithilft, sicherzustellen, dass alle Kinder unabhängig von zufälli-

gen Bedingungen vor Ort die gleichen Chancen haben, die Bildungsanregungen zu bekommen, die für ihre jeweilige Entwicklung notwendig und hilfreich sind. Dies ist gerade für die Kinder aus benachteiligten Familien notwendig, deren Eltern nicht die Möglichkeiten haben, defizitäre Kindertageseinrichtungen auszugleichen.

Entsprechend formulieren einige Bildungspläne: „Ziel ... ist es, sicherzustellen, dass allen Kindern in den Tageseinrichtungen des Landes die erforderlichen und ihnen angemessenen Bildungsmöglichkeiten eröffnet werden.“ (Brandenburg) „Ziel ist, dass alle Kinder grundsätzlich bis zu ihrer Einschulung gleichwertige Kompetenzen erwerben können.“ (Hamburg) „Man kann ihn (den Bildungsplan, S.H.) mit einem Kompass für die Weiterentwicklung der pädagogischen Kompetenz vergleichen.“ (Sachsen) „Die verbindliche Umsetzung des Programms in den Kindertageseinrichtungen Sachsen-Anhalts ist ... eine wichtige Voraussetzung für die Chancengleichheit aller Kinder.“ (Sachsen-Anhalt)

Allerdings finden sich in den Bildungsplänen auch Hinweise, die darauf hindeuten, dass es gerade nicht um Veränderung geht. „Es lassen sich aus dem Orientierungsplan weder gegen das Land noch gegen die Träger der öffentlichen Jugendhilfe und die kreisangehörigen Städte und Gemeinde finanzielle Forderungen ableiten.“ (Niedersachsen) „Damit werden keine neuen Standards gesetzt, keine gegebenen Rahmenbedingungen verändert und keine zusätzlichen finanziellen Verpflichtungen geschaffen.“ (Rheinland-Pfalz)

Es gibt wohl kein Politikfeld, bei dem man mit hohem Aufwand ein differenziertes Programm entwickelt, gleichzeitig aber festlegt, dass sich daraus keine finanziellen Konsequenzen ergeben dürften. Dies gilt auch für das Thema der Verstärkung der frühkindlichen Bildung, bei dem sich selbstverständlich Konsequenzen für die den Kindern zur Verfügung stehende Zeit an Erzieherinnenstunden (so dass sich die Fragen nach den Gruppengrößen und der personellen Besetzung der Einrichtungen stellen) und der Qualitätsstandards (so dass sich die Fragen nach der qualifizierten Ausbildung der Erzieherinnen, ihrer Fort- und Weiterbildung sowie der verfügbaren Vor- und Nachbereitungszeit) ergeben.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass die Bildungspläne in den meisten Fällen selbst Einschränkungen bezüglich einer klaren Verbindlichkeit festhalten. Bedingt ist dies durch die institutionelle Verfasstheit des Kindergartenbereichs, in der hierarchi-

sche Strukturelemente gering ausgeprägt sind. Insgesamt betrachtet gerät die Durchsetzung einer landesweit und trägerübergreifenden Festlegung von Bildungsstandards von zwei Seiten her unter Druck: durch die grundgesetzlich festgeschriebene Priorität der elterlichen Erziehung einerseits, so dass sich nur ein vom Elternwillen her abgeleiteter Bildungsanspruch der Kindertageseinrichtungen ergibt, und durch die sich aus der Tradition der Jugendhilfe her ergebende starke Stellung der freien Träger und deren Autonomie gegenüber gesetzlichen Normierungen andererseits. Dies bedeutet nicht, dass sich eine Stärkung des Bildungsauftrages unter den gegebenen rechtlichen und strukturellen Bedingungen nicht realisieren ließe (vielleicht sogar besser, zumindest bunter und individueller als unter ländermäßig gesteuerten Bedingungen wie im Schulbereich), sehr wohl aber ergeben sich Fragen, ob das Instrument von Bildungsplänen auf zentraler Ebene durch den politischen Bereich wirkungsvoll ist.

3. Bildungsbegriff

Das Thema „Bildung“ hat Konjunktur und dies seit mindestens zehn Jahren. Die Talkshows der Fernsehsender, die Berichte der Tageszeitungen, die Analysen in den Wochenblättern nehmen sich des Gegenstandes an und entfalten es in seiner ganzen Breite: von der ersten Erziehung in der Familie und der früher einsetzenden Bildung im Kindergarten über die vielfältigen Debatten um die organisatorische und inhaltliche Schulreform und die Probleme im Übergang von der Schule in den Beruf hin zu der Ausweitung und Qualifizierung von Hochschulausbildung und den Notwendigkeiten lebenslangen Lernens in der beruflichen Weiterbildung bis zur Altenbildung. Bildung ist ein lebenslanger Prozess, und alle seine Etappen erfreuen sich großen medialen Interesses. Auch in der politischen Auseinandersetzung ist das Thema präsent, und die Fronten verlaufen nicht zwischen konservativem Beharrungsbestreben und reformerischem Erneuerungswunsch. Über Parteigrenzen hinweg gibt es Einigkeit, dass die frühkindliche Erziehung ausgeweitet und qualifiziert werden muss, dass die Schul- und Hochschulbildung vor großen Herausforderungen stehen und einen weitgehenden Innovationsbedarf haben, dass der Bereich der Weiterbildung deutlich expandieren muss, dass die Grenzen der bestehenden Institutionen aufgelockert werden müssen – dies gilt für das Verhältnis von Kindergarten und Schule genauso wie für die Beziehung von Schule bzw. Hochschule und Beruf.

Um die Veränderungen in der politischen Debatte um „Bildung“ in den letzten zehn Jahren zu illustrieren, sei auf zwei „Berliner Reden“ zweier Bundespräsidenten verwiesen. 1997 begründete Roman Herzog die Tradition der Berliner Rede mit der bekannt gewordenen „Ruck-Rede“: „Durch Deutschland muss ein Ruck gehen“ (S. 7), forderte der damalige Bundespräsident, um den „Aufbruch ins 21. Jahrhundert“ (so der Titel der Rede) zu wagen. Im Gegensatz zu den „kühnen Zukunftsvisionen“ und der „unglaublichen Dynamik“, die viele Länder, gerade auch ehemalige Entwicklungsländer, prägten, herrsche in Deutschland ein „Dreiklang in Moll“: „Verlust wirtschaftlicher Dynamik, ... Erstarrung der Gesellschaft, ... unglaubliche mentale Depression“ (1). „Bildung“ ist für Roman Herzog ein zentraler Ansatzpunkt der notwendigen Reform: „Bildung muß das Megathema unserer Gesellschaft werden. Wir brauchen einen neuen Aufbruch in der Bildungspolitik, um in der kommenden

Wissengesellschaft bestehen zu können.“ (5) Roman Herzogs Stoßrichtung liegt dabei auf der Mahnung, angesichts der Herausforderungen und des Wettbewerbs in einer globalisierten Welt Deutschland zukunftsfähig zu halten: „Unsere Jugend ist das größte Kapital, das wir haben“ (6), und durch Bildung müssen wir es vorbereiten, damit es zukünftig Zinsen bringe.

2006 hat Bundespräsident Horst Köhler seine Berliner Rede unter das Thema „Bildung für alle“ gestellt. Auch er formuliert programmatisch: „In Sachen Bildung müssen wir ... viel ehrgeiziger sein. Konzentrieren wir uns ... auf das Wesentliche. Konzentrieren wir uns auf Bildung.“ (1) Die Begründungen für den zentralen Stellenwert von Bildung sind allerdings wesentlich breiter angelegt. So geht es nicht mehr ausschließlich um Bildung als Notwendigkeit, um in einer globalisierten Welt bestehen zu können, sondern es heißt: „Gute Bildung stellt den ganzen Menschen in den Mittelpunkt.“ (1) „Bildung“, das heißt vor allem: Wertebewusstsein, Demokratiefähigkeit, Integrationschance, und als zentrale Felder werden nicht nur der Ausbau der frühkindlichen Erziehung und die berufliche Weiterbildung genannt, sondern der Familie wird ein wichtiger Ort zugewiesen („Bildung ist ... ein Anker.“, 3), die Integration behinderter Kinder in das reguläre Bildungswesen wird gefordert, und in Bezug auf die Schule werden auch Musik-, Kunst-, Sport- und Religionsunterricht genannt.

Das Thema „Bildung“ hat aus Effizienzgründen (z.B. Verkürzung und Verdichtung von Ausbildung, wegen der Wettbewerbsfähigkeit im internationalen Maßstab (Globalisierung), zur Beförderung der ökonomischen Leistungsfähigkeit (technische Kompetenzen und verbesserte funktionale Qualifikationen) und aus sozialpolitischen Gründen (Integration von Kindern mit Migrationshintergrund oder aus sozial benachteiligten Schichten) Konjunktur. Die Frage, die sich stellt, ist, warum ein so antiquierter, uneindeutiger, sich in ausländischen Sprachen scheinbar nicht auffindbarer Begriff in den Mittelpunkt gestellt wurde und wird? Warum nicht „Lernen“, „Instruktion“, Kompetenzerwerb“?

Will man es negativ formulieren, dann könnte man sagen, gerade weil der Bildungsbegriff so uneindeutig ist, eignet er sich dafür, mit unterschiedlichen, gesellschaftlich funktionalen Inhalten und Zielen aufgeladen zu werden. Man redet von „Bildung“ und meint Zeitersparnis, Wissensvermittlung, Kompetenztraining, Leistungsdruck

und, in Bezug auf das Thema dieses Berichtes: Vertreibung von Kindlichkeit. Eine mehr technokratische, auf ökonomischem Druck basierende Reform wird mit einem idealistischen aus dem Neuhumanismus stammenden Begriff zugekleistert.

Doch eine solch negative Beschreibung reicht nicht aus. Mit dem Begriff „Bildung“ wird bewusst an seine Humboldtsche Prägung angeknüpft, der die „Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regsten und freiesten Wechselwirkung“ (Theorie 25) meint. Es geht um „allgemeine Menschenbildung“, wobei „allgemein“ sich auf zwei Dimensionen gleichermaßen bezieht: Der ganze Mensch mit all seinen Fähigkeiten und Kräften soll gebildet werden („die Kräfte, d.h. der Mensch selbst gestärkt, geläutert und geregelt werden“), und alle Menschen sollen die Gelegenheit zu allgemeiner Bildung haben („Griechisch gelernt zu haben könnte ... dem Tischler ebenso wenig unnütz seyn, als Tische zu machen dem Gelehrten“ und: „Der gemeinste Tagelöhner, und der am feinsten Ausgebildete muß in seinem Gemüth ursprünglich gleich gestimmt werden, wenn jener nicht unter der Menschenwürde roh, und dieser nicht unter der Menschenkraft sentimental, chimärisch, und verschroben werden soll.“, Litauische Schulplan). „Einheit“ und „Allheit“ (Theorie, 26) des Menschen und der Welt sind die Zielpunkte.

Dieses „ganzheitliche Bildungsverständnis“ (Hamburg) findet ausdrücklich in fünf Bildungsplänen Erwähnung (Berlin, Hamburg, Saarland <alle drei von der Internationalen Akademie Berlin entwickelt>, Sachsen-Anhalt und Thüringen) In Bezug auf eine zusammenfassende Definition von Hartmut von Hentig schreiben die Autoren des Bildungsplans von Sachsen-Anhalt: „Bildung wird - seit Humboldt - als ein Prozess verstanden, in dessen Verlauf alle Kräfte mit dem Ziel angeregt werden, sich die Welt anzueignen und die Persönlichkeit - wie es heißt „harmonischproportionierlich“ zu einer sich selbst bestimmenden Individualität zu entfalten.“ (Sachsen-Anhalt)

Die Wiederbelebung des neuhumanistischen Bildungsbegriffs hat sicherlich viel damit zu tun, dass wir heute in Parallele zu der Zeit vor 200 Jahren in einer allumfassenden Umbruchssituation leben: Wie richtet sich die politische Welt nach dem Zusammenbruch des Ostblocks neu ein? Welche Auswirkungen hat die Globalisierung für unser Land? Wie gestalten wir den Übergang von einer industriell geprägten Wirtschaft zu einer „Informations- und Wissensgesellschaft“? Die Zeitenwende, in

der wir leben, hat Auswirkungen bis in das persönliche Erleben, Fühlen, Denken und Handeln hinein: die Verlässlichkeit von Beziehungen, die Bedeutung von Familie, die Zukunftshoffnungen und -ängste, und sie erzwingt pädagogische Umorientierung: Wenn es eine pädagogische Aufgabe ist, Kinder nicht nur im Hier-und-Jetzt leben zu lassen, sondern wenn sie vorbereitet werden müssen auf die Zukunft, so ist dies in einer Situation schwierig, in der wir zwar viele Indizien des Wandels wahrnehmen, aber letztlich nicht wissen, wohin die Reise geht. In seinem Essay „Bildung“ formuliert Hartmut von Hentig seine erste These: „Die Antwort auf unsere behauptete oder tatsächliche Orientierungslosigkeit ist Bildung – nicht Wissenschaft, nicht Information, nicht Kommunikationsgesellschaft, nicht moralische Aufrüstung, nicht der Ordnungsstaat.“ (15)

Zum einen: Der Mensch am Beginn des 21. Jahrhunderts erlebt sich in vielerlei Hinsicht zerrissen: familiär (Pluralisierung von Lebensformen), beruflich (Deregulierung des Arbeitsmarktes), politisch (neue Unübersichtlichkeit), sozial (finanzielle Krise des fürsorgenden Sozialstaates), religiös (Abschied von der Volkskirche). Zum anderen: Diese Zerrissenheit steigert sich noch, wenn wir sie im biographischen Ablauf betrachten: familiäre Trennungen, berufliche Neuorientierungen, Wechsel der politischen Überzeugungen, soziale Deklassierung, religiöse Indifferenz. Für Beides bietet sich der Bildungsbegriff an, weil er die Ganzheitlichkeit des Menschen in den Mittelpunkt rückt: die gesamte Persönlichkeit mit all ihren Fähigkeiten, die ganze Welt, zu der es Stellung zu gewinnen gilt, alle Menschen (Allen Alles auf gründliche Weise lehren“, hat Johann Amos Comenius formuliert), die gesamte Zeitspanne (lebenslanges Lernen). Und der Bildungsbegriff bietet sich an, weil er die Selbsttätigkeit und Selbstverantwortlichkeit heraushebt: Bilden kann ich mich nur selbst (s.u.). Pädagogisch werden Bildungsmöglichkeiten angeboten, die Chance, sie zu ergreifen, liegt bei dem Einzelnen. Durch diesen Bildungsprozess lerne ich vor allem die Selbststeuerung, meinen Weg durch die Zerrissenheit und Brüche auf mich selbst vertrauend zu gehen.

a) Gemeinsamer Nenner

Über Unterschiede zwischen den verschiedenen Bildungsplänen wird im nächsten Abschnitt zu sprechen sein, eindeutig dominierend sind jedoch die Übereinstim-

mungen im Bildungsverständnis, das sich in den Dokumenten der 16 Länder zeigt. Der gemeinsame Nenner lässt sich durch folgende Definition von Bildung ausdrücken:

1. **Bildung ist ein mit der Geburt beginnender, lebenslanger Prozess, der von den Bildungssubjekten eigenaktiv gesteuert wird und insbesondere in der frühen Kindheit auf einer sinnlichen und handelnden Basis beruht.**
2. **Der Bildungsprozess verschränkt dabei die Aufnahme der Erfahrungen des Außen mit den eigensinnigen Selbstdeutungen des Kindes.**
3. **Ziel des Bildungsprozesses ist die Verbindung des Subjektes mit der Außenwelt, indem Individualität und gesellschaftliche Handlungsfähigkeit gleichermaßen ausgeprägt werden.**

▪ **Eigenaktiver, lebenslanger Prozess**

Eigenaktiv

- Baden-Württemberg: *„Bildung ist ein aktiver Verarbeitungsprozess von Informationen – das Kind ist Akteur, Subjekt, das sich aktiv die Umwelt erschließt, aneignet, gestaltet.“* (Baden-Württemberg)
- Berlin: *„Kinder können nicht gebildet werden – sie machen sich selbst ihr Bild von ihrer Welt und sie tun dies aus eigenem Antrieb.“* (Berlin)
- Bremen: *„Kinder werden als Subjekte aller Bildungsprozesse begriffen, nicht mehr als mit Wissensangeboten zu versorgende Objekte von Erziehung.“* (Bremen)

Allen Bildungsplänen liegt eine Bestimmung des Bildungsbegriffs zugrunde, die fester Bestandteil der Tradition pädagogischen Denkens ist – „bilden“ kann nur in reflexiver Form verwendet werden: Ich bilde mich, du bildest dich, er (sie, es) bilden sich etc. Bei reflexiven Verben ist das notwendige Reflexivpronomen als Objekt mit dem Subjekt identisch. Betrachten wir es nur vom Sprachgefühl her: „Er bildet mich“, mag sich noch anhören lassen, doch die Umdrehung: „Ich bilde sich“ („sich“ und nicht „ihn“ ist das Reflexivpronomen in der dritten Person Singular) gibt keinen Sinn mehr. Ein anderes Beispiel für ein reflexives Verb ist „beeilen“: „Ich beeile dich“ ist genauso unmöglich wie: „Ich bilde dich“. Sehr wohl aber gibt es Sinn zu sagen: „Ich zwinge (ermuntere, dränge, fordere dich auf) dich, dich zu beeilen.“ Weil Sub-

jekt und Objekt bei reflexiven Verben identisch sind, kann man sie nicht im Passiv gebrauchen. Das gilt für: „Ich werde beeilt“ genau so wie für „Ich werde gebildet“. Im Gegensatz zu dem Begriff der „Erziehung“, bei dem der Erwachsene das Subjekt ist, ist es bei der „Bildung“ der sich Bildende, hier das kleine Kind. Davon unabhängig ist die Verantwortung des Pädagogen, eine bildungsfördernde Umgebung herzustellen, Informationen zur Verfügung zu stellen, bei Schwierigkeiten Hilfen anzubieten (usw.). Doch das, was mit „Bildung“ bezeichnet wird, geschieht im Kopf (im Herzen und in der Hand) jedes Einzelnen, der sich bildet. Mit Hilfe von dem, was als Inhalte von Außen auf ihn zukommt (und für das der Pädagoge zu einem guten Teil einsteht), verändert es seine gedanklichen, gefühlsmäßigen und Handlungsstrukturen, die von außen nicht direkt herzustellen, sondern nur von dem sich Bildenden bewusst oder unbewusst geschaffen werden können.

Diese zentrale Bestimmung der Bildung als eigenaktiver Prozess verweist auf eine klare Begrenzung pädagogischer Beeinflussbarkeit. Ich kann anbieten, belehren, hinweisen, doch ich vermag den Kopf nicht zu modellieren. Ich kann dem Zweijährigen die Welt der Farben vermitteln wollen, in der Umgebung „blau“ hervorheben, das Kind mit der Nase auf die blaue Fläche stoßen, 50 Mal am Tag „blau“ sagen; und das Kind, obwohl es physiologisch die Farben sieht, wird von dem blauen Huhn und dem grünen Himmel sprechen. Unser ausgesprochenes Wort „blau“ ist für es nicht mehr als für uns ein mehrfach wiederholter, unverständlicher chinesischer Satz. Irgendwann wird es in seinem Kopf einen Schalter umlegen, und es wird die Welt mit anderen Augen betrachten, sie, die bisher in Grautönen erschien, wird bunt. Dieser Zeitpunkt ist für die meisten Kinder ein erregender Moment: „Ich kann die Welt in Farben einteilen, und ich will die Welt in Farben einteilen.“ Für einige Zeit wird es mit nichts so beschäftigt sein, wie diese Erkenntnis zu bestätigen, zu differenzieren, einzuüben, anzuwenden.

Die Begrenzung pädagogischer Beeinflussbarkeit mag bedauert werden, reicht unsere Erwachsenenmacht noch nicht einmal so weit, den kleinen Kinderkopf mit rot, blau und gelb anzufüllen. Wir können nicht mit Gewissheit vorhersagen, dass eine erzieherische Intention und Handlung die gewünschten Folgen zeigen wird. Diesen Begrenzung lässt sich dagegen auch – und so geschieht dies in den frühkindlichen Bildungsplänen – positiv bewerten: als Ausdruck menschlicher Freiheit, die von Be-

ginn des Lebens an den Menschen auszeichnet. Pädagogik ist nicht Manipulation des Kindes, um es das werden zu lassen, was der Erwachsene will, sondern notwendige Hilfe zur Selbstwerdung des Kindes, das „Baumeister“ seiner selbst ist, wie es Maria Montessori formuliert hat.

Prozess

- Mecklenburg-Vorpommern: *„Bildung besitzt einen Doppelcharakter. Zum einen ist sie Ergebnis eines Aneignungsprozesses, in dem sich das Kind ein Bild von der Welt macht, zum anderen vollzieht sich Bildung als lebenslanger Prozess, der von Bestätigungen und neuen Erfahrungen gespeist, aber auch von Irritationen und Widersprüchen begleitet wird. Bildung kann somit als eine verfestigte und zugleich sich immer in Bewegung befindende Persönlichkeitskomponente verstanden werden. Als verinnerlichtes Produkt beinhaltet Bildung abrufbares Wissen und anwendungsorientiertes Können sowie handlungsleitende Einstellungen. Als Prozess beschreibt Bildung die Art und Weise der Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Lebenswelt hinsichtlich seiner Persönlichkeitsentwicklung.“*
(Mecklenburg-Vorpommern)

Bildung kann als Produkt (ein gebildeter Mensch) und als Prozess (der sich bildende Mensch) beschrieben werden. Darauf macht das Zitat aus dem Bildungsplan von Mecklenburg-Vorpommern aufmerksam. „Gebildet ist, wer ...“ (das große Lateinum hat, aus Goethes Faust rezitieren kann, die höhere Mathematik beherrscht, bei Schlusschor von Beethovens neuner Symphonie mitsingen kann etc.). Definitionen von Bildung als Ergebnis haben zumindest zwei Schwierigkeiten: Sie ignorieren, dass Bildung ein lebenslanger Prozess ist, und vor allem bedürfen sie einer Instanz, die den Maßstab festlegt, wer als gebildet und wer als ungebildet gilt. Macht sich „Bildung“ an schulischen oder universitären Abschlüssen fest: Gebildet ist, wer das Abitur, ein Hochschulexamen, die Promotion oder Habilitation hat?

Die Koppelung von gebildet Sein an überprüften Bildungsabschlüssen hat Tradition: Wenn Sozialchancen nicht mehr oder nicht mehr ausschließlich durch Geburt vorgegeben werden, bedarf es – zur Legitimation von Ungleichheit – eines scheinbar neutralen, individuell erarbeiteten Kriteriums: die „Höhe des Abschlusses im staatlichen Bildungswesen. Dieses unterscheidet zwischen höherer, mittlerer und Volksbildung und bei Behinderten erfolgt die Einteilung in bildungsfähig und bildungsunfähig,

und diese Eingruppierung hat Konsequenzen für die Berufsposition und das zukünftige Einkommen. Dass das Versprechen, Sozialchancen nicht nach Geburt, sondern individueller Leistung zu vergeben, faktisch weder eingehalten wurde noch wird, zeigen vielerlei empirische Studien, weil auch „Bildung“ über die Sozialschicht, in die jemand hineingeboren wurde, „vererbt“ wird. Frühkindliche Bildung wird in diesem Denken als Maßnahme angegeben, die Chancengerechtigkeit herstellen soll. Die Unterscheidung von Bildung als Ergebnis und Bildung als Prozess, die in dem Bildungsplan Mecklenburg-Vorpommerns vorgenommen wird, findet sich nicht in den anderen Bildungsplänen, die eindeutig den Prozesscharakter von Bildung betonen. Da Bildung nie abgeschlossen ist, lässt sich von ihr nur als Entwicklung reden. Sie ist dann erfolgreich, wenn die individuelle Bildungsbiographie in den Blick genommen wird, wenn das Kind in jeder neuen Situation auf das bisher Erarbeitete aufbauen kann. „Schulreife“ ist somit auch kein Produkt, keine festgelegte Etappe auf dem Weg der Bildung, sondern sie muss als Prozess verstanden werden, bei dem Kindergarten und Grundschule aufeinander zugehen müssen.

Lebenslang

- Baden-Württemberg: *„'Bildung' meint die lebenslangen und selbsttätigen Prozesse zur Weltaneignung von Geburt an.“* (Baden-Württemberg)
- Thüringen: *„Unabschließbar ist dieser Prozess, weil eine tätige Auseinandersetzung mit der Welt nie zu einem Endpunkt gelangen kann. ... Die Bedeutung der Welt und der Sinn für sich selbst ändern sich in jeder neuen Lebenslage. ... Bildung erfolgt somit nicht linear. Auch der Umgang mit Widersprüchlichkeiten und Unklarheiten spielt dabei eine wichtige Rolle.“* (Thüringen)

Die Redewendung „Bildung beginnt mit der Geburt“ ist zu einem Schlagwort geworden, das alle frühkindlichen Bildungspläne prägt. Dahinter steht eine deutliche Veränderung des Bildungsbegriffs. Bildung beginnt nicht mit dem Lateinlernen, der Einarbeitung in die Integralrechnung, der Beschäftigung mit der klassischen Kunst; sie ist auch nicht die Vereinfachung der volkstümlichen Bildung, die den unteren Schichten als Brotkrumen, die vom Tisch der höheren Bildung fallen, angeboten werden; sie ist nicht einmal mit dem Abc- und 1X1-Lernen als Voraussetzung für die eigentliche Bildung identisch, sondern meint auch das Geplapper des kleinen Kindes, das erste Stehen auf den eigenen Füßen, die frühe Verarbeitung der Sinnesein-

drücke. Diese Bedeutungsverschiebung des Bildungsbegriffs beruht auf einem in der Reformpädagogik angelegten veränderten Kinderbild, das das kleine Kind nicht als passiv ansieht, das erst einmal geprägt werden muss, bevor die Voraussetzungen geschaffen werden, damit das gewachsene Kind selbsttätig und mit Selbstbewusstsein denken, fühlen und handeln kann. Das Kind wird vielmehr als von Beginn seines Lebens an schöpferisch, eigenaktiv, selbsttätig gesehen. Jeder Mensch ist daraufhin angelegt, von Geburt an sich neugierig der Welt zuzuwenden, die Eindrücke von Außen zum Aufbau seiner Persönlichkeit zu nutzen; und von Beginn des Lebens an hat das Kind das Bedürfnis, eigene Spuren in der Welt zu hinterlassen.

Wahrnehmung und Handlung

- Bremen: *„Bildungsprozesse erschöpfen sich nicht im Aufnehmen vorgegebener Inhalte, sondern verlangen die tätige Verarbeitung von Wahrnehmungen und Erfahrungen, die zu neuen Vorstellungen, Bedeutungen und Handlungsmustern führen.“* (Bremen)
- Sachsen-Anhalt: *„Kinder sind aktive Lerner, die neue Wahrnehmungen und Erfahrungen auf dem Hintergrund bereits vorhandener Erfahrungen einordnen und deuten.“* (Sachsen-Anhalt)

Für kleine Kinder sind Papier-Bleistift-Lernformen, aber auch Fernsehen und Computerumgang zumeist wenig geeignete Bildungsmöglichkeiten, denn kleine Kinder erschließen sich die Welt nicht indirekt, symbolisch vermittelt. Sie benötigen vielmehr den unmittelbaren Umgang mit den Gegenständen, die bearbeitet: zerlegt, zerbrochen, zusammengefügt, aufgebaut werden müssen, um sich einen ersten praktischen Begriff zu erarbeiten. Wahrnehmung (die Bewegung von Außen nach Innen) und Handeln (die Bewegung von Innen nach Außen) stehen dabei in einem engen Zusammenhang: Wahrnehmung ist nicht passiv – das Bild des Gegenstandes fällt nicht automatisch auf die Netzhaut, der Schall trifft nicht von selbst auf das Trommelfell –, sondern eine Form der Aktivität – die Umgebung wird nach einem interessanten Gegenstand abgesucht, der Körper sucht sich die geeignete Position, der Gegenstand wird fixiert, in die Hand (und in den Mund) genommen, manipuliert, erneut betrachtet etc. Und die Handlung dient dem Zweck der Wahrnehmung – man denke an zweijährige Kinder, die mit dem Kopf nach vorne gebeugt durch die eige-

nen Beine schauen, um die Welt auf dem Kopf zu erleben, oder an die einjährigen Kinder, die mit einem Bauklotz in der Hand ihr ganzes Umfeld abklopfen.

Mit Hilfe von Wahrnehmungen und Handlungen werden Strukturen aufgebaut, zunächst praktische Schemata und ab dem zweiten/dritten Lebensjahr zunehmend auch sprachlich und symbolisch vermittelte Strukturen. Neue Wahrnehmungen und Handlungen werden in das bestehende Denkgerüst interpretierend eingeordnet, sie sind aber auch gleichzeitig Voraussetzungen zur Weiterentwicklung. Dabei lässt sich auch bei älteren Kindergartenkindern beobachten, dass Sprechen und Handeln unmittelbar zusammen vorkommen: Ein neuer Gegenstand, wenn er Interesse findet, wird zum Ausgangspunkt eines Gesprächs, und aus dem Gespräch heraus entwickelt sich der Impuls zur Handlung (so werden Spielhandlungen mit der Redewendung: „Ich wär jetzt wohl mal ...“ eingeleitet).

Für die frühkindliche Bildung hat dies zur Konsequenz, dass vielfältige Möglichkeiten für neue, die alten Wahrnehmungsmuster verfremdende Wahrnehmungsprozesse geschaffen werden müssen, dass es ein differenziertes, herausforderndes Angebot für Handlungen geben muss, dass man – um mit Johann Heinrich Pestalozzi zu sprechen – vor dem „Maulbrauchen“ die Sache in den Vordergrund stellt. Der unmittelbare wahrnehmende und handelnde Umgang mit den Gegenständen, die Gelegenheit, selbst auszuprobieren, was man mit ihnen anfangen kann (statt der Belehrung über den funktionsgerechten Umgang), kann auch nicht durch das Bild ersetzt werden (auch nicht durch Spielzeugsurrogate realer Gegenstände). Das Bild ist für die Zeit des Kindergartenalters weniger bildend, wenn es ein Abbild der Wirklichkeit ist (Photographie), sondern eher, wenn es dazu provoziert, die Umwelt unter veränderter Perspektive zu betrachten (z.B. die Betrachtung eines Gemäldes oder das Hören klassischer Musik).

▪ **Außenwelterfahrungen und eigensinnige Selbstbildung**

Voraussetzung des Bildungsprozess: Die Passung von Ich und Welt

- Nordrhein-Westfalen: *„Der Begriff „Bildung“ umfasst nicht nur die Aneignung von Wissen und Fertigkeiten. Vielmehr geht es in gleichem Maße darum, Kindern in allen ihnen möglichen, insbesondere in den sensorischen, motorischen, emotionalen, ästhetischen, kognitiven, sprachlichen und mathematischen Entwicklungs-*

bereichen zu begleiten, zu fördern und herauszufordern. Die Entwicklung von Selbstbewusstsein, Eigenständigkeit und Identität ist Grundlage jedes Bildungsprozesses. ... Ziel der Bildungsarbeit ist es daher, die Kinder in der Entwicklung ihrer Persönlichkeit zu unterstützen und ihnen Gelegenheit zu verschaffen, ihre Entwicklungspotentiale möglichst vielseitig auszuschöpfen und ihre schöpferischen Verarbeitungsmöglichkeiten zu erfahren.“ (Nordrhein-Westfalen)

- *Sachsen-Anhalt: „Bildung meint im Wesentlichen einen Prozess, in dem sich Menschen selbsttätig in ein Verhältnis zur Welt setzen: zu Dingen, Personen und Phänomenen. Damit sind stets auch innere Welten gemeint: (Be)Deutungen, Fantasien und Repräsentationen. Sich bilden heißt, sich ein Bild von der Welt machen.“ (Sachsen-Anhalt)*
- *Thüringen: „Selbsttätig und selbststimmt machen sich Kinder je eigene Bilder von der Welt. In dieser Auseinandersetzung wird jedes Kind als eigenständige Persönlichkeit ernst genommen. ... Denn erst im Austausch mit anderen Menschen erlebt sich das Kind als eigene Person und zugleich als eingebunden in überindividuelle Kontexte.“ (Thüringen)*

Pädagogische Prozesse haben es immer mit der Verschränkung von Innen und Außen, Ich und Welt zu tun, für deren Beschreibung unterschiedliche Begriffe benutzt werden: In der „Erziehung“ geht es vornehmlich um die Herausbildung der Individualität, während der Begriff „Sozialisation“ den Prozess des Mitgliedwerdens in der Gesellschaft beschreibt. Der Bildungsbegriff verbindet beide Perspektiven: die Aufnahme der Außenwelt ist Material für die Herausbildung der unterschiedlichen Entwicklungspotentiale, und die individuellen Entwicklungsbereiche sind Voraussetzung dafür, dass Weltwissen überhaupt erworben werden kann. Dabei geht es in der Bildung sowohl um die Grenzziehung wie die Aufhebung der Grenzziehung von Innen und Außen. Goethes Faust wörtlich wiedergebend dahersagen zu können, ist ebenso wenig Ausdruck von Bildung wie ihn zum willkürlichen Anlass für persönliche Assoziationen zu nehmen.

Die Psychoanalyse behauptet, für den Neugeborenen bestehe die Grenze von Innen und Außen in der Frage, was Lust bereite: Die Mutterbrust, die die willkommene Milch gibt, ist „Ich“, das schmerzberreitende Bauchgrimmen „Außen“. Das mag so sein, obwohl sowohl das „Ich“ wie das „Außen“ noch im Bereich des Unbewussten

liegen. „Sich bilden“ heißt in der frühen Kindheit, die Grenzziehung richtig zu erfassen: Es gibt ein Außen, das nicht den Wunschgesetzen des eigenen Ich gehört. Wenn diese Grenzziehung vollzogen ist, kann das Außen effektiv als Nahrung für den Aufbau des eigenen Ich benutzt werden. Ich entwickle meinen Körper, meine Sinnesorgane, meinen Geist, meine Gefühle dadurch, dass ich die Herausforderungen, die die Welt mir bietet, annehme; und indem ich meine Kräfte entfalte, gelange ich zur Erkenntnis der Welt.

Um es noch einmal an einem Beispiel aus der späteren Kindergartenzeit zu sagen: kein Kind erschafft aus sich selbst heraus Religion, aber es gilt auch: Religiöse Bildung, die nur aus äußerer Belehrung besteht und der kein Gefühl vom Innen entgegenkäme, bliebe leeres Geplappere. Vielmehr ist es so, dass dem kleinen Kind, dem Geschichten der religiösen Überlieferung erzählt werden, das religiöse Symbole betrachten kann, das in eine religiöse Praxis einbezogen wird, diese Angebote auf sein eigenes Fühlen und Denken bezieht. Es mag den Wunsch haben, Geborgenheit auch zu erfahren, wenn es Streit mit seinen Geschwistern hat oder wenn die Eltern unerreichbar entfernt erscheinen; es mag sich mit dem Thema der Entwicklung beschäftigen und dabei vor allem mit den extremen Punkten des Anfangs und Endes: „Wo war ich bei den erzählten Familiengeschichten, von denen meine Eltern sagen, ich sei da noch nicht auf der Welt gewesen?“ „Was heißt es, wenn die Eltern sagen, die gestorbene Oma sei im Himmel?“ Das eigene Ich baut sich nicht autistisch abseits von der Welt auf, und Weltverstehen kann nur gewonnen werden, wenn die Erfahrungen mit dem Außen auf Fragen und Bedürfnisse des Inneren antworten.

Damit ein solch wechselseitiger Prozess in Gang kommen kann, bedarf es zentraler anthropologischer Voraussetzungen: nämlich dass das Ich motiviert ist, sich der Welt gegenüber zu öffnen, dass es neugierig ist, etwas von dem Außen zu erfahren, sich auf die Welt einzulassen und auch bei Frustrationen und Enttäuschungen nicht gleich aufzugeben; und dass es mit seinen Sinneserfahrungen und seinen Händen über Werkzeuge verfügt, die ihm diese Welt so zeigen, wie sie ist; schließlich: dass sein Kopf die Außenerfahrungen so verarbeiten kann, dass sie ein stimmiges, dauerhaftes Bild liefern, mit dem sich weiterarbeiten lässt. Auf der anderen Seite aber muss die Welt, damit der Bildungsprozess sich ereignen kann, offen sein für das Kind: Sie muss seine Bedürfnisse befriedigen, ihm Geborgenheit vermitteln, ihn he-

rausfordern ohne ihn zu überfordern, ihm die Ausschnitte bieten, die auf seine Fragen antworten. Mit anderen Worten: Es bedarf einer wechselseitigen Passung von Kind und Welt.

Außenwelterfahrungen

- Sachsen: *„Menschen werden mit der Geburt zu »Einwanderern in ein unbekanntes Land«, dessen Erkundung und Aneignung den Kern des Bildungsprozesses ausmacht.“* (Sachsen)
- Thüringen: *„Es lassen sich drei Dimensionen unterscheiden, die das Sein in der Welt bezeichnen:*
 - *Personale Dimension: Der subjektive Bezug zur Welt beinhaltet, sich selbst als Person wahrnehmen zu können, die mit eigenen Bedürfnissen, einer eigenen Körperlichkeit, mit Wünschen und Potenzialen umgeht. Bedeutsam für diese Dimension ist die Selbstwahrnehmung ...*
 - *Soziale Dimension: Der soziale Bezug zur Welt betont, dass sich jeder Mensch immer schon in Beziehungen eingewoben vorfindet. Familie, Freundschaft, Partnerschaft, Gemeinschaft und Gesellschaft funktionieren aufgrund sozialer Regeln. Diese zu verstehen, sie für sich selbst als Zugang zur Welt zu erschließen und damit an Gesellschaft und Gemeinschaft teilhaben zu können, zeichnet den Menschen als soziales Wesen aus. Die soziale Dimension schließt ein, dass Kinder es lernen, die eigene Perspektive verlassen zu können und anderen mit Wertschätzung sowie Anerkennung zu begegnen und Solidarität üben zu können. Dazu gehört, zu Kommunikation und Interaktion mit anderen fähig zu sein und sich auf diese einlassen zu können. Dass Gemeinsamkeit bereichert und dass Konflikte ausgehandelt werden können und Kooperation miteinander möglich ist, spielt in der sozialen Dimension ebenfalls eine wichtige Rolle.*
 - *Sachliche Dimension: Der sachliche Bezug zur Welt beschreibt das Eingebettet-Sein in kulturelle und materiell-dingliche Zusammenhänge. Natur, von Menschenhand geschaffene Umwelten, Werte und Normen erfordern das Verstehen und den Umgang mit ihnen. Es geht darum, die gegebene Welt erschließen zu können, sie als gestaltbar und auch als Rahmen eigenen Handelns und Denkens zu verstehen.“* (Thüringen)

Der gleiche Punkt, der soeben für die Voraussetzungen des Bildungsprozesses beschrieben wurde – die Passung von Kind und Welt –, soll im Folgenden noch für den Bildungsprozess selbst beschrieben werden, zunächst die notwendigen Außenerfahrungen und dann die „eigensinnige Selbstkonstruktion; und schließlich gilt es die Zielperspektive von Bildung in der Spannung von Individualität und Gesellschaftsfähigkeit in den Blick zu nehmen.

Der Bildungsplan in Sachsen beschreibt Bildung plastisch als Einwandern „in ein unbekanntes Land“. Stellen wir uns vor, von einem zum anderen Moment in eine chinesische Großstadt versetzt zu sein: Ein unverständlicher Wortschwall umgibt uns, mit fremden Sitten und Gebräuchen sind wir konfrontiert, unsere Sicht auf die Gegenstände und sozialen Beziehungen gerät ins Rutschen, und wir erleben uns selbst unsicher, schwankend. Mühsam klammern wir uns an Vergleiche zu der uns vertrauten Lebenswelt, von der aus wir Bekanntes und Fremdes trennen. Wenn der Säugling nach neun Monaten im geschützten Bauch der Mutter auf die Welt kommt, umgibt ihn eine unbekanntere Umwelt, und im Vergleich zu unserer Konfrontation mit dem fremden China fehlen ihm alle Vergleichsmöglichkeiten, von denen aus es Übersetzungstätigkeiten anstellen könnte. Welche Geräusche sind Anzeichen dafür, dass etwas Interessantes passiert, was sind Wörter der menschlichen Sprache im Gegensatz zum Bellen des Hundes und Brummen des Automotors? Die Formulierung im sächsischen Bildungsplan weist uns auf zweierlei hin: Um den frühkindlichen Bildungsprozess zu verstehen, müssen wir uns die radikale Andersartigkeit der Situation des kleinen Kindes gegenüber unsrigger bewusst machen; und wir müssen uns fragen, wie offen und hilfreich wir sind, um diese Fremden „einwandern“ zu lassen.

Die Außenwelt kommt dem Neugeborenen als Ganze entgegen, er unterscheidet sie nicht nach verschiedenen Bildungsbereichen, kennt die Differenz von natürlichen und kulturellen Gegenständen und Prozessen, von sachlichen und sozialen Zusammenhängen nicht, ja selbst die Abgrenzung von Dingen und Vorgängen im Außen und den inneren Prozessen kann noch nicht vollzogen werden. Allerdings muss und wird sich das kleine Kind in die Differenz verschiedener Dimensionen der Außenwelt einarbeiten: Es wird den Körper, der ihm gehört, und die Empfindungen, die in seinem Inneren ablaufen, von den Dingen und Prozessen des Nicht-Ich scheiden; es

wird sich in die Welt des Sozialen, die über Symbole, Zeichen, Gesten vermittelt wird, einarbeiten, indem er sie einerseits von der Eigenwelt und dem natürlichen Egozentrismus und andererseits von der dinglichen Welt abhebt; schließlich wird er die natürlichen Prozesse und Gegenstände von denen differenzieren, die von Menschen geschaffen wurden. So unterscheidet der thüringische Bildungsplan drei Aspekte: die personale, soziale und sachliche Dimension.

Eigensinnige Selbstbildung und notwendige soziale Interaktion

- Baden-Württemberg: *„Bildung ist ein Geschehen sozialer Interaktion.“* (Baden-Württemberg)
- Berlin: *„Bildungsprozesse sind stets an sinnstiftende Fragen gebunden: Wer bin ich? Zu wem gehöre ich? Wer sind die anderen? Was passiert um mich und um uns herum? Was war vor mir und was kommt nach mir?“*
 - *Die Antworten jedes Kindes sind subjektiv, sie sind Deutungen des individuell unterschiedlichen Erlebens in der gesamten (kindlichen) Lebenswelt. ...*
 - *Die Antworten des Kindes sind zugleich intersubjektiv. Sie entwickeln sich im Austausch mit anderen, im Austausch und Vergleich mit den Deutungen der anderen.*
 - *Je differenzierter der intersubjektive Austausch von Deutungen wird, je vielfältiger die Perspektiven werden, die in diesen Austausch eingehen, umso größer wird die Annäherung des Kindes an ein objektives Verständnis von Welt werden können. Annäherung deshalb, weil wir nie wirklich wissen können, was „wahr“ ist. Objektiv meint darum hier: sich sicher zu sein, dass die eigene Antwort auf eine Frage – zumindest im eigenen Kulturkreis – mit anderen geteilt und überzeugend begründet werden kann und dass zur Begründung nachvollziehbare Argumente zur Verfügung stehen, die in einen Diskurs eingebracht werden können.“* (Berlin)
- Thüringen: Zitiert wird von Humboldts Bestimmung, der Bildung als ‚die Verknüpfung unseres Ich mit der Welt‘ umschreibt. *„Damit ist Bildung ein vom Kind ausgehendes aktives Geschehen, in das Individualität und Sozialität gleichermaßen eingebunden sind. Das bedeutet, Bildung als einen offenen und unabschließbaren Prozess zu verstehen.“* (Thüringen)

Bildung erwirbt sich ein Kind nicht isoliert in seinem Kopf, sondern in tätiger Auseinandersetzung mit seiner Umwelt und im Kontakt mit relevanten Menschen (Erwachsenen und anderen Kindern). Trotz der unterschiedlichen Akzentsetzung in der Gewichtung von kindlichem Selbst und Anregungen von Außen – über die im nächsten Abschnitt berichtet wird – beschreiben alle Bildungspläne die Tatsache des Wechselspiels von Kind und Welt im Bildungsprozess. Eine typische Formulierung ist die von Bildung als „ein Geschehen in sozialer Interaktion“. Wenn dabei von Wechselbeziehung geredet wird, so ist zweierlei in den Blick zu nehmen: Das Kind kann sich Bildung nicht getrennt von der Beeinflussung anderer aneignen, und Bildung kann nicht als Belehrungsprogramm durch den Erwachsenen verstanden werden. Zwischen dem, was als Worte, Gesten, Handlungen von außen kommt, und dem, was das Kind daraus in seinem Kopf und Herzen macht, gibt es deutliche Differenzen, und in der Bildung wird primär danach gefragt, wie das Kind die pädagogischen Intentionen und Handlungen umsetzt und in seine Selbstwerdung integriert. Die Sinneseindrücke und Wörter, die von außen zu dem Kind gelangen, sind nicht neutrale Informationen, die verarbeitet werden, sind keine Berichte, die über die Welt sachgerecht aufklären, sondern sie treffen immer auf einen im Kind vorhandenen Bedeutungskontext, von dem her verstanden wird, was von der Außenwelt wahrgenommen wird. Es geht also nicht um das Aufnehmen neutraler Informationen, sondern das Erforschen des tiefer liegenden Sinnes eines Sachverhalts, der nach Antworten auf bestehende Fragen abgesucht wird. Dabei deutet die unvollständige Frageliste zu Beginn des Zitats aus dem Berliner Bildungsplan an, dass diese Fragen keine Belanglosigkeiten meinen, sondern zentrale Dimensionen der Verknüpfung des Ichs mit der Welt erschließen. Das Bildungsgeschehen ist deshalb häufig von einer tiefen emotionalen Beteiligung begleitet und nicht gelangweilt neutral (das lässt sich noch bei Erstklässlern beobachten, die sich in die Welt des Abc's einarbeiten – ein Prozess der den Erwachsenen als technische Voraussetzung für die eigentliche Bildung erscheinen mag).

Der zentrale kindliche Bedeutungs- und Sinnkontext steht dabei sowohl am Beginn wie Ende des Bildungsgeschehens: Es ist die Frage des Kindes, mit der es die Welt daraufhin absucht, was sie an Antworten zu liefern hat; und die Erfahrungen, die das Kind mit der Welt macht, werden seine Fragen verändern: ausweiten, differenzieren,

auf neue Spuren führen. Durch diesen Wechselprozess von Frage und Antwort – von Sinnverständnis des Kindes und Bedeutungskontext des Bildungsinhalts – wird ein ständiger Kreislaufprozess in Gang gebracht, durch den die Antwort nicht etwas abschließt, sondern neue Perspektiven und Fragen aufschließt. Irgendwann im Verlaufe seiner Kindergartenjahre wird sich das kleine Kind, das bisher auch schon „Mama und Papa“, „Bruder und Schwester“ sagte, der Tatsache des Geschlechtsunterschiedes bewusst – die Welt lässt sich einteilen in weiblich und männlich. Dies wirft existenzielle Fragen auf, die mit dem eigenen Ich verbunden sind: „Ich bin ein Mädchen und werde eine Frau“, bzw. „Ich bin ein Junge und werde ein Mann“. In Zukunft wird das Kind mit hoher emotionaler Anteilnahme die Außenwelt daraufhin befragen, was sie an Hinweisen zur Scheidung von männlich und weiblich liefert – die Tätigkeiten im Kindergarten, das Schuhwerk der Menschen, die Durchsicht durch das Märchenbuch, die innerfamilialen Spielregeln. Dabei wird es wahrscheinlich zunächst zu Ergebnissen kommen, die im Sinne von Geschlechtergerechtigkeit bedenklich erscheinen. Die ganze Befragung dient dabei auch einer wichtigen Identitätsfrage: „Was bedeutet es, dass ich ein Mädchen bin und eine Frau werde?“ Und indem das Kind sich diese Fragen in Bezug auf sich selbst beantwortet, wird es auch aufnahmefähig für die soziale Welt, denn ich kann mich nur als Mädchen verstehen, wenn ich die Gegenwelt der Jungen erlebe, und ich definiere mein Mädchensein in Abgrenzung zu und Feststellung von Gemeinsamkeiten mit meinen Geschlechtsgenossinnen. Je mehr das Kind Antworten auf seine Fragen findet, desto stabiler wird es seine eigene Geschlechtsidentität herausbilden, desto sicherer wird es damit aber auch werden, Relativitäten festzustellen und für sich selbst zulassen zu können. Dadurch werden sich neue Fragen ergeben – was heißt es, in einer auf Gleichberechtigung ausgerichteten Welt Mädchen/Junge zu sein und Frau/Mann zu werden? –, durch die die Antworten mit Bedeutung versehen werden.

Zur Beschreibung des Bildungsprozesses als Sinn- und Bedeutungszuschreibung der Außeneindrücke durch das Kind wird in einigen Bildungsplänen das Adjektiv „eigensinnig“ gebraucht. In sechs Bildungsplänen kommt es vor: Berlin (7 mal), Hamburg (3 mal), Hessen (1 mal), Saarland (4 mal), Sachsen-Anhalt (3 mal), Thüringen (2 mal). In Berlin beispielsweise wird „eigensinnig“ im Zusammenhang verschiedener Aspekte des Bildungsprozesses benutzt: Es bezeichnet sowohl die Beschreibung des

subjektiven Pols des Bildungsprozesses („subjektiver und eigensinniger Bildungsprozess“) wie einzelne Aspekte der kindlichen Aneignungstätigkeit („eigensinnige Selbsttätigkeit“, „eigensinnige und eigenwillige Deutungen der Kinder“, „eigenwillige Suchbewegungen“, „eigensinnige Welterklärung“, „eigensinnige Aneignungstätigkeit“) und schließlich den Ertrag des Bildungsprozesses („eigensinnige Bedeutungen“). „Eigensinnig“ kann in zweifacher Weise verstanden werden: zunächst im umgangssprachlichen Sinn als „dickköpfig“, „stur“ und dann im wörtlichen Sinne als „den Dingen den eigenen, individuellen Sinn geben“. Indem das umgangssprachliche Wort im Kontext von Bildungsplänen gebraucht wird, in dem man es nicht erwarten würde, wird bewusst mit dieser Doppeldeutigkeit gespielt, und die Bedeutung der individuellen Sinnkonstruktion im Bildungsprozess (für die man angesichts der Massivität, mit denen das Außen sich aufdrückt, schon seine „Sturheit“ braucht) prägnant hervorgehoben.

Bei aller Bedeutung des individuellen Pols – ausgedrückt durch das Adjektiv „eigensinnig“ – ist darauf zurückzukommen, dass der Bildungsprozess „Geschehen sozialer Interaktion“ ist. Der Berliner Bildungsprogramm beschreibt das in dialektischer Weise: Das Kind verarbeitet seine Außenwelt in individueller, doch nicht autistischer Weise, weil die Antworten auf die „sinnstiftenden Fragen“ „im Austausch mit den Deutungen der anderen“ entwickelt werden. Dabei wird durch die möglichst große Perspektivenvielfalt eine „Annäherung ... an ein objektives Verständnis von Welt“ entstehen. Die einseitige konstruktivistische Sichtweise, dessen Denken sich in vielen Bildungsplänen finden lässt, wird so um die zentrale soziale Dimension ergänzt, so dass Bildung nicht individuelle Eigenkonstruktion bleibt, sondern objektive Erkenntnis möglich wird.

▪ Individualität und Gesellschaftsfähigkeit

- Bayern: *„Die weltweite Situation mit globalen, wirtschaftlichen Abhängigkeiten und rasanten Veränderungen in der Entwicklung von Technologie und Wissenschaft stellt an die Menschen laufend neue und bislang nicht gekannte Anforderungen. Der Wandel zur Wissensgesellschaft lässt Wissen immer schneller veralten. Es scheint immer weniger möglich, junge Menschen mit einem Grundlagenwissen auszustatten, auf das sie mit Abschluss ihrer Berufsausbildung ein Leben*

lang zurückgreifen können (Bildungsvorrat). Sie stehen heute vor der Herausforderung, sich ständig weiterzuentwickeln und kontinuierlich neues Wissen verarbeiten. Kommunikationsfähigkeit und lebenslange Lernfähigkeit werden immer wichtiger. Vor diesem Hintergrund setzt sich in allen Bildungssystemen zunehmend der Kompetenzansatz gegenüber der herkömmlichen Formulierung eines Wissenskanons durch. Er löst das statische Bildungsvorratsmodell durch ein dynamisches Bildungserneuerungsmodell ab, das auf eine lebenslange Erweiterung von Wissen abzielt und die lernmethodische Kompetenz in den Vordergrund rückt“. (18)

- Saarland: „Bildung verbindet Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten mit der eigenen Persönlichkeitsentwicklung. So Erlerntes wird zur persönlichen Kompetenz, die immer verfügbar ist und legt den Grundstein für eine positive Einstellung zum lebenslangen Lernen.“ (Saarland)
- Sachsen: „Bildung ist einerseits auf die Entwicklungspotenziale und selbst gesetzten Ziele der sich bildenden Kinder angewiesen. Sie verknüpft diese andererseits mit gesellschaftlichen Anforderungen und Erwartungen, die erfüllt werden sollen.“ (Sachsen)
- Thüringen: „Die umfassende Entwicklung und Entfaltung der eigenen Person in ihrer Eingebundenheit in soziale, kulturelle und gesellschaftliche Kontexte steht ... im Zentrum jedes Bildungsprozesses.“ (Thüringen)
- Thüringen: „Die Bildungsprozesse des Kindes werden ... nicht allein gesellschaftlichen bzw. späteren arbeitsmarktrelevanten Erfordernissen untergeordnet. Der Lebensphase Kindheit wird vielmehr eine eigenständige Bedeutung beigemessen.“ (9)

So wie die Bildungsvoraussetzungen und der Bildungsprozess einen aufeinander bezogenen subjektiven (das Ich des sich bildenden Kindes) und objektiven (die Welt mit ihren natürlichen, sozialen und kulturellen Bestandteilen) Pol aufweisen, besteht auch die Zielperspektive in einer Verschränkung individueller und sozialer Dimensionen: Das Kind soll im Bildungsprozess seine einmalige Persönlichkeit hervorbringen, und es soll sich zu einem Menschen bilden, der eine Bereicherung für die soziale Gemeinschaft ist. Im 19. Jahrhundert hat Friedrich Schleiermacher dies in seiner Erziehungstheorie als die „universelle und individuelle Richtung“ der Erziehung be-

schrieben, die zwei Perspektiven im Blick hat: „Ertüchtigung für die Aufgaben der Gemeinschaft und Entwicklung der persönlichen Eigentümlichkeit“. Beide Zieldimensionen sind keine Gegensätze (je individueller desto weniger sozial angepasst und je gesellschaftlich verknechteter desto mehr stirbt das eigentliche Ich ab), sondern aufeinander bezogen: Die demokratische Gesellschaft bedarf der selbstbewussten, autonomen Menschen, die durch ihre Individualität die Gesellschaft bereichern und weiterentwickeln; und das Ich bedarf zur Ausprägung seiner Persönlichkeit der Vielfalt und Buntheit der Gesellschaft.

Angesichts des starken Bezugs von Bildung als eigenaktivem Prozess ist die Heraushebung der individuellen Persönlichkeitsbildung nicht überraschend. Der Thüringer Bildungsplan, der die „eigenständige Bedeutung der Lebensphase Kindheit“ heraushebt, wird durch ein bekanntes Rousseauzitat eingeleitet: „Die Natur will, dass Kinder Kinder sind, bevor sie zum Erwachsenen werden.“ Dieses Wort leitete die kindzentrierte Wendung in der Pädagogik ein, die insbesondere von reformpädagogischen Strömungen des 19. und 20. Jahrhunderts betont wurde: Es geht in der Bildung nicht (bzw. nicht vordergründig) um die Abrichtung des Kindes, damit es auf seine Rollen im späteren Erwachsenenleben vorbereitet wird, es geht nicht darum, im Generationenwechsel Rollenträger herauszubilden, die das Spiel der jetzigen Erwachsenen fortsetzen werden; im Vordergrund steht vielmehr das Eigenrecht des Kindes, das nicht erst Mensch wird, sondern ein Mensch ist (Korczak).

Die jetzige Phase der Debatte um die Bildungsfunktion des Kindergartens begann bereits Ende der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts, verstärkt wurde sie durch die für Deutschland schlechten Ergebnisse der ersten PISA-Studie. Dass 15-jährige deutsche Schülerinnen und Schüler in diesem internationalen Vergleich so schlecht abschneiden, wurde unmittelbar auf Defizite in der vorschulischen Erziehung bezogen. Dort müsse der Grund für eine erfolgreiche Bildungsbiographie gelegt werden, denn: „Auf den Anfang kommt es an.“ Die Befürchtungen der in breiten publizistischen und politischen Kreisen geführten PISA-Debatte gingen dabei nicht dahin, die mangelnde individuelle Persönlichkeitsbildung zu beklagen, sondern zielten auf den mangelhaften Kompetenzerwerb, so dass der „Wirtschaftsstandort Deutschland“ in Gefahr gesehen wurde. Nun ist der Zusammenhang von arbeitsmarktfunktionalen Kompetenzen zu den Zielen frühkindlicher Bildung vielfach vermittelt, und in den

meisten Bildungsplänen wird eine entsprechende Argumentationslinie auch nicht hergestellt.

Allenfalls im bayerischen (und hessischen) Bildungsplan gibt es dazu Bezüge: Aufgrund der „rasanten Veränderungen“ im ökonomisch-technischen Bereich gelte es, Kinder besser als bisher auf die Zukunft vorzubereiten. Da die Beschleunigung der gesellschaftlichen Dynamik so hoch sei, ließen sich inhaltlich bestimmte Vorhersagen zuverlässig nicht treffen, und deshalb könne auch nicht bestimmt werden, was ein Kind als Erwachsener wird wissen müsse. Daraus wird der Schluss gezogen, dass es im frühkindlichen Bereich nicht um konkretes Bildungswissen gehe, sondern um „Kompetenzen“, die auf die Notwendigkeit permanenten Neulernens abzielten: die Motivation, sich ständig den neuen Herausforderungen zu stellen und die metakognitiven Fähigkeiten des Lernens des Lernens.

Es ist nicht die Absicht dieses Berichtes, einzelne Positionen in den Bildungsplänen kritisch zu diskutieren, doch da die zitierte Argumentationsfigur – wenn auch nicht in dieser Überspitzung – zur verbreiteten Meinung in der aktuellen Kindergartende-
 batte geworden ist (in sieben Bildungsplänen kommt das Stichwort „lernmethodische Kompetenz“ vor, davon in Bayern 31 mal und in Berlin 29 mal), zwei Anmerkungen: Erstens: Die Position ist dem Egozentrismus der Gegenwart geschuldet. Ein Kind, das in den 50er Jahren den Kindergarten besuchte, fuhr mit der Dampflokomotive und nicht mit dem ICE, wusste nichts von Computer und Internet, war in seiner Freizeit nicht dem Fernseher und Gameboy ausgesetzt. Dass sich die Weltveränderungen so beschleunigen, dass Vorhersagen nicht mehr für eine Generation möglich sind, ist zumindest seit der industriellen Revolution eine Konstante. Zweitens: Die Position ist erwachsenenzentristisch. Sich mit dem Lernen des Lernens zu befassen, setzt zunächst einmal vielerlei konkrete Lernprozesse voraus, bevor davon abstrahiert werden kann; die Erkenntnis, dass das Wissen einer raschen Veränderung unterliegt, setzt voraus, dass ich erst einmal eine sichere Basis des Wissens habe.

Spielt bei der Bestimmung der gesellschaftlichen Bildungsziele in den Bildungsplänen die ökonomische Verwertbarkeit in einer globalisierten Welt eher eine untergeordnete Rolle, gilt dies nicht für gesellschaftspolitische Ziele. Aus dem Anspruch unserer demokratischen Gesellschaft (wer weiß, wie es in 50 Jahren um sie bestellt sein wird?) ergeben sich unmittelbar zentrale Bildungsziele: das Einüben in demo-

kratische Verhaltensweisen (z.B. die Achtung vor der Vielgestaltigkeit religiöser Überzeugungen und des Zusammenlebens in einer multikulturellen Gesellschaft) und die aktive Mitbestimmung und Partizipation. Diese sind nicht etwas, was in Zukunft auf die Kinder zukommen wird, sondern gegenwärtige Herausforderungen. So wird in sechs Bundesländern explizit auf die UN-Kinderrechts-Konvention Bezug genommen (Bayern, Berlin, Hamburg, Hessen, Sachsen, Thüringen), und im Thüringer Bildungsplan wird daraus die Schlussfolgerung gezogen: „Mit einem Bildungsverständnis, das die Perspektive des Kindes in den Mittelpunkt der Bildungsförderung stellt, ist Partizipation der zentrale Bezugspunkt in der pädagogischen Arbeit.“ (24)

Um trotz des sich beschleunigenden Wandels der Gesellschaft, der auf die Zukunft gerichtet auch wissenschaftlich nicht konkret erfasst werden kann, Bildungsziele auf gesellschaftlicher Ebene angeben zu können, hat das Bundesjugendkuratorium (2001) sechs Charakteristika einer „Gesellschaft der Zukunft“ benannt, von denen im Interesse einer demokratischen Gesellschaft auszugehen sei und die auch das Leben der nachwachsenden Generation bestimmen werden. Danach können wir davon ausgehen, „dass die Gesellschaft der Zukunft

- eine Wissensgesellschaft sein wird ...;
- eine Risikogesellschaft sein wird, in der die Biographie flexibel gehalten und trotzdem Identität gewahrt werden muss ...;
- eine Arbeitsgesellschaft bleiben wird, ... in der ... immer höhere Anforderungen an die Menschen gestellt werden, dabei zu sein;
- eine demokratische Gesellschaft bleiben muss ...;
- als Zivilgesellschaft gestärkt werden soll ...;
- eine Einwanderungsgesellschaft bleiben wird.“

Dieser Text des Bundesjugendkuratoriums wird in drei Bildungsplänen (Berlin, Saarland, Sachsen-Anhalt) sehr ausführlich referiert und als Ausgangspunkt für die Bestimmung von Bildungszielen benutzt. (Interessant dabei ist, dass der saarländische Bildungsplan die sechste Bestimmung <“Einwanderungsgesellschaft“> unter den Tisch fallen lässt, was für die ansonsten textidentische Berliner Fassung nicht gilt.) Vielleicht wäre es eine lohnenswerte Aufgabe, von den sechs Bestimmungen aus systematischer und zugleich konkreter nach den gesellschaftlichen Bildungszielen zu

fragen, indem die Bereiche sowohl auf zukünftige Kompetenzen wie gegenwärtige Lebenssituationen kleiner Kinder und ihrer Familien hin untersucht würden. Allerdings zeigt schon die eben angeführte verkürzte Wiedergabe der sechs gesellschaftlichen Zukunftsbestimmungen die Schwierigkeit, zwischen empirischer Feststellung („wird sein“) und normativer Setzung („soll werden“) zu trennen.

b) Begriffsdifferenzierungen – Selbstbildung, Ko-Konstruktion, Aneignung

Die Bildungspläne der Bundesländer beschreiben „Bildung“ in weitgehend übereinstimmender Weise, wobei gegenüber der parallelen Diskussion Ende der 60er/Anfang der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts auffällig ist, dass die direkte Aktivität der Erzieherin zugunsten der „eigenwilligen“ Bildungsanstrengungen der Kinder deutlich zurückgenommen wird. Bildung wird in keinem Bildungsplan mehr als Belehrungsprogramm gesehen, um spezifische Inhalte – zumeist Vorverlegungen des Anfangsunterrichts der Grundschule – in die Köpfe der Kinder zu transportieren. In der aktuellen Bildungsdebatte spielt deshalb auch die Forderung nach Verlagerung des letzten Kindergartenjahrs in die Vorschule der Grundschule nur eine untergeordnete Rolle, wenngleich faktisch in den Bundesländern ein Prozess der Vorverlagerung des Einschulungsalters eingesetzt hat. Will man trotz des überwiegenden Konsenses im zugrunde liegenden Bildungsbegriff unterschiedliche Akzentsetzungen herausheben, so lässt sich dies durch die Verwendung der drei Begriffe „Selbstbildung“, „Ko-Konstruktion“, „Aneignung“ tun.

▪ **Selbstbildung**

Wie häufig taucht der Begriff „Selbstbildung“ in den Bildungsplänen der 16 Bundesländer auf?

- nie: 4 X (Baden-Württemberg, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Thüringen)
- in negativer Beschreibung: 2 X (Bayern, Hessen)
- in untergeordneter Weise: 5 X (Berlin, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Saarland)

- als zentraler/häufig benutzter Begriff: 5 X (Bremen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein)

Der Begriff „Selbstbildung“ wird zunächst gebraucht, um frühkindliche Bildung vom schulischen Lernen abzugrenzen: Sie meint den „Gegensatz zu einem festgelegten Curriculum“ (Rheinland-Pfalz), und zur Bildung muss kein Kind „motiviert“ werden (Niedersachsen), sie kann nicht durch den Erwachsenen „vermittelt“ werden (Sachsen, Schleswig-Holstein). „Selbstbildung meint vielmehr die Betonung des eigenaktiven und selbsttätigen“ Parts des Kindes im Bildungsprozess (Bremen). So schreibt der niedersächsische Bildungsplan: „Niemand kann dem lernenden Menschen die geistige und gefühlsmäßige Verarbeitung seiner Begegnungen mit der Welt (und mit sich selbst) abnehmen.“ (Niedersachsen) Plastisch ausgedrückt: Wenn Bildung ein innerpsychisches Geschehen ist, dann kann der Pädagoge sie nicht herstellen, machen, weil sein Handeln diesseits der Haut stehen bleibt. Bildung ist ein Aufbauprozess im Kopf (und Herzen) des Kindes und durch das Kind selbst, genau so wie die Verdauung körperlicher Speisen nur durch seine eigenen Zähne, seinen eigenen Magen und Darm geschehen kann. Doch so wie die Verdauung der äußeren Nahrungsmittel bedarf, geschieht auch Bildung nicht im luftleeren Raum, sie ist vielmehr „Selbstbildung in sozialen Kontexten“ (Sachsen), oder, in einer anderen Formulierung: „Selbst-Bildung ... ist immer eingebunden in soziale Bezüge“ (Sachsen-Anhalt).

Aus der Vorstellung von „Selbstbildung in sozialen Kontexten“ ergeben sich Konsequenzen für das pädagogische Handeln: Die Erzieherin, obwohl nicht Gestalterin des Bildungsprozesses, kann sich nicht zurücklehnen, um abzuwarten, was von selbst geschieht. Eingreifen und Nichtstun, Aktivität und Passivität sind nicht die zutreffend beschriebenen pädagogischen Alternativen, sondern es geht um die Frage, was die Erzieherin tun muss, damit der Selbstbildungsprozess der Kinder bereichert werden kann. Diese Frage ließe sich, was in den Bildungsplänen jedoch fast nie geschieht, auf das beziehen, was man traditionell „erzieherische Haltung“ genannt hat: „Achtung“ vor der Selbstentwicklung des Kindes, „Bewunderung“ und „Staunen“ gegenüber seinen kreativen Potentialen, „Vertrauen“ darauf, das jedes Kind seinen Weg finden und gehen wird. Während solche nur scheinbar passiven Grundhaltungen kaum thematisiert werden, beschreiben die Bildungspläne, die den Begriff

„Selbstbildung“ explizit gebrauchen, wichtige Zulieferaufgaben der Erzieherin. Diese betreffen:

- die Herstellung einer geeigneten Bildungsumgebung, die Gestaltung des Raumes und die Bereitstellung notwendigen Materials (z.B. Bremen und Sachsen),
- die Notwendigkeit den kleinen Kindern stabile Beziehungen anzubieten (z.B. Bremen und Rheinland-Pfalz), damit ein Kind überhaupt die Kraft hat, sich für die Welt zu interessieren und sich ihr gegenüber zu öffnen,
- die Arbeit in Projekten, „weil dort Themen und Situationen des Kindes aufgegriffen werden“ (Rheinland-Pfalz),
- die besondere „pädagogische Aufmerksamkeit auf geeignete Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren“ „zum Erkennen und Verstehen von Selbstbildungsprozessen von Kindern“ (Sachsen)..

Die Beschreibung frühkindlicher Bildung als „Selbstbildung in sozialen Kontexten“ hat für die Beziehungsdefinition Erzieherin – Kind Konsequenzen: Der hierarchische Beziehungscharakter – der Erwachsene lehrt, das Kind lernt; der Erwachsene hat etwas in der Hand, das das Kind sich erst noch erarbeiten muss – wird zugunsten einer dialogischen Beziehung abgeschwächt, so dass beide gleichermaßen Lehrende und Lernende sind. Daraus ergeben sich zwei Schlussfolgerungen: Erstens: Die stärkere Heraushebung der Aktivität des Kindes führt dazu, dass die Kinder „in ihren eigenen Angelegenheiten erst genommen“ werden und „Partizipation zu einer zentralen Komponente von Bildungsförderung“ wird (Schleswig-Holstein). Zweitens: „Eine gelingende Selbstbildung der Kinder setzt die sich selbst bildende Erzieherin voraus.“ (Bremen) Dieser Gedanke spielt in der Montessoripädagogik schon immer eine große Rolle: Die Erzieherin ist mit ihrer Person „Bildungsmaterial“ für das sich selbst bildende Kind, sie ist „der lebendigste Teil der Umgebung“, und sie muss sich deshalb selbst – in ihren Äußerlichkeiten, aber auch in ihrer eigenen Persönlichkeitsbildung – so vorbereiten, dass sie für die Kinder ein geeigneter Bildungs„gegenstand“ ist.

Nun darf der Gedanke des dialogischen Lernens nicht im Sinne einer Umkehrung missverstanden werden, als wäre der Kindergarten Bildungsort für die Erzieherin. Der Bremer Bildungsplan drückt dies in Fortsetzung des letzten Zitates so aus: „Bei der Unterstützung kindlicher Selbstbildung nehmen sie (die Erzieherinnen, S.H.) ei-

ne doppelte Rolle ein: Einerseits befördert das gleichberechtigte forschende und experimentierende Mitmachen der Erwachsenen die kindliche Neugier. Andererseits brauchen Kinder das überlegene Wissen und die Übersicht der Fachkräfte als lebendige Informationsquelle.“ (Bremen)

▪ **Ko-Konstruktion**

Wie häufig taucht der Begriff „Ko-Konstruktion“ in den Bildungsplänen der 16 Bundesländer auf?

- nie: 6 X (Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Schleswig-Holstein)
- in negativer Beschreibung: = 0 X
- in untergeordneter Weise: 8 X (Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt, Thüringen)
- als zentraler/häufiger Begriff: 2 X (Bayern und Hessen)

Der bayerische und hessische Bildungsplan, beide vom Staatsinstitut für Frühpädagogik in München unter Leitung von Wassilios Fthemakis entwickelt, gebrauchen den Begriff „Ko-Konstruktion“ zur Abgrenzung von „Selbstbildung“. In seinem Vorwort zum bayerischen Bildungsplan schreibt Fthenakis: „Der Plan verlässt die bisherige Auffassung, der zufolge Bildung ein individueller, kind- und personenzentrierter Vorgang im Sinne von Selbstbildungsprozessen sei. Er versteht vielmehr unter Bildung einen zwar individuell verankerten, aber sozial hergestellten Erkenntnisgewinn.“ (11) Und in dem Abschnitt „Überwindung des Gegensatzes von spiel- und instruktionsorientierten Lernansätzen“ ist zu lesen: „Moderne Lerntheorien und -ansätze verwerfen die herkömmlichen Vorstellungen eines Wissenstransfers von Lehrenden zu Lernenden und von Bildung als primärem Selbstbildungsprozess. Sie zielen darauf ab, Lernprozesse mit dem Vorwissen und Vorverständnis sowie mit den Interessen, Zielen und Absichten des lernenden Kindes in Verbindung zu bringen.“ (31f)

Abgesehen davon, dass die pauschale Behauptung, „moderne Lerntheorien“ (in Hessen steht an dieser Stelle „moderne Bildungskonzepte“) würden dies oder jenes tun oder belegen, keinerlei Beweiskraft hat, wird ignoriert, dass in Bildungsplänen, die der Selbstbildung einen hohen Stellenwert zuordnen, immer auf die Bedeutung des

sozialen Kontextes verwiesen wird. Bei dieser expliziten Abgrenzung von dem Begriff der Selbstbildung geht es um die Zurückweisung selbstentdeckenden Lernens, das dem Pädagogen nur die Rolle des Anregers, Unterstützers, Begleiters lässt. „Ko-Konstruktion erweitert das Verständnis- und Ausdrucksniveau in allen Entwicklungsbereichen des Kindes und erzielt bessere Lerneffekte als selbstentdeckendes Lernen oder die individuelle Konstruktion von Bedeutungen.“ (Bayern, 428)

Die Alternative zu hierarchischen Lehr-Lern-Prozessen ist in diesem Verständnis nicht das Selbstlernen des Kindes, sondern die gleichberechtigte und gleichrangige Bedeutung des Kindes und des Pädagogen (der Umwelt insgesamt) im Lernprozess. „Ko-Konstruktion als pädagogischer Ansatz heißt, dass Lernen durch Zusammenarbeit stattfindet, also von pädagogischen Fachkräften und Kindern gemeinsam konstruiert wird. Der Schlüssel der Ko-Konstruktion ist die soziale Interaktion, sie fördert die geistige, sprachliche und soziale Entwicklung.“ (Bayern, S. 427) Dabei wird dem Bedeutungslernen ein höherer Stellenwert als dem „Erwerb der Fakten“ zugesprochen, wobei sich fragen lässt, ob der so konstruierte Gegensatz („Bedeutungen aushandeln“ vs. „Erwerb von Fakten“) eine korrekte Alternative darstellt: Lassen sich „Fakten“ ohne Bedeutung lernen? Aber auch: Kann man Bedeutungen erschließen, ohne die Fakten zu kennen?

Im Kern meint „Ko-Konstruktion“ in Bezug auf das Bildungsverständnis die Interaktion von Kind und Erwachsenem: „Bildung im Kindesalter gestaltet sich als sozialer Prozess, an dem sich Kinder und Erwachsene aktiv beteiligen. Nur in gemeinsamer Interaktion, im kommunikativen Austausch und im ko-konstruktiven Prozess findet Bildung nicht zuletzt als Sinnkonstruktion statt. So verstanden sind Bildungsprozesse eingebettet in den sozialen und kulturellen Kontext, in dem sie jeweils geschehen.“ (Bayern, S. 24)

Das Wort „Ko-Konstruktion“ hat zwei Bestandteile: „Ko“ und „Konstruktion“. Mit der Vorsilbe „ko“ soll die Gleichrangigkeit und Gleichwertigkeit von Innen und Außen, Kind und Erwachsenem zum Ausdruck gebracht werden, die gemeinsam etwas herstellen (die Bildung). Dabei verweist die Verwendung der Vorsilbe „Ko“ von „con“ (= zusammen mit) auf eine nachgeordnete Rolle: Der Kopilot ist der zweite Pilot, der Konrektor der Vertreter des Rektors etc. Nähme man es wörtlich, dann

konstruiert der Erwachsene unter Mithilfe des Kindes die frühkindliche Bildung. Doch dies ist im hessischen und bayerischen Bildungsplan nicht gemeint.

Problematisch ist die Gleichsetzung von Bildung und Konstruktion. „construere“, „constructio“ bedeutet „bauen“, „erbauen“ bzw. „Zusammenfügung“. So sagen wir alltagssprachlich: „Ich konstruiere eine Gerätschaft, einen Apparat, ein Produkt auf der Grundlage eines Konstruktionsplans.“ Doch beide damit verbundenen Vorstellungen – etwas herstellen und etwas mit Bewusstsein auf Grund eines Planes herstellen – treffen nicht das, was mit „Bildung“ gemeint ist. Der Kopf wird nicht „geformt“; das Herz wird nicht „modelliert“; die psychischen Einzelteile werden nicht zusammengefügt, zusammengebaut, zusammengesetzt: Sich-bilden ist kein „Machen“. Und der Bildungsprozess besteht nicht in der Realisierung eines vorweg vorhandenen Plans. Pädagogisch betrachtet hat der Erzieher Bildungsziele, er möchte das Kind mit seiner Welt in Kontakt bringen, aber er hat kein fertiges Bild, dem das Kind durch einen konstruktiven Prozess nahe gebracht werden muss.

Der Begriff „Ko-Konstruktion“ ist Markenzeichen des Münchener Staatsinstituts für Frühpädagogik unter seinem ehemaligen Leiter Fthenakis, und er prägt die von diesem Institut erarbeiteten Bildungspläne in Bayern und Hessen. Für die anderen Bildungspläne ist er nicht konstitutiv geworden, aber er hat doch immerhin so viel an Einfluss gewonnen, dass er in weiteren acht Bildungsplänen auftaucht, ohne ein einziges Mal kritisch betrachtet zu werden. So schreibt der niedersächsische Bildungsplan: „Bildungsprozesse sind immer soziale und kommunikative Prozesse zwischen Kindern sowie zwischen Kindern und Erwachsenen. Insofern sprechen wir in diesem Zusammenhang von Ko-Konstruktion.“

Lassen sich die Ausdrücke „Ko-Konstruktion“ und „ko-konstruieren“ kritisch betrachten, so fällt darüber hinaus im bayerische und hessischen Bildungsplan auf, dass der Begriff über seinen Kern hinaus – die gemeinsame Aktivität und Interaktion von Erwachsenem und Kind im Bildungsprozess – deutlich ausgeweitet wird. So bezieht der hessische Bildungsplan „Ko-Konstruktion“ auch auf

- die Zusammenarbeit von Eltern und Erzieherinnen: „Eltern und Pädagogen können gemeinsam beraten, wie sie Anforderungen besser gerecht werden, Schwierigkeiten besser begegnen können, und sich gegenseitig Einblicke gewähren und Anstöße geben. Sie werden zu Ko-Konstrukteuren der Bildung des Kindes“;

- die gemeinsame Beteiligung von Trägern, Pädagogen, Eltern und Kindern im Sinne von Mitbestimmung: „Wenn Träger, Pädagogen, Eltern und Kinder diese (die Weiterentwicklung der Einrichtung, S.H.) zum Gegenstand permanenter ko-konstruktiver Aushandlung und Mitbestimmung machen, dann stellt diese eine positive Grundlage für Lern-, Entwicklungs- und Veränderungsprozesse dar.“);
- die Abstimmungen im Übergang von der Familie in den Kindergarten: „Der Übergang wird vorrangig von folgenden Beteiligten ko-konstruktiv bewältigt: Kinder, Eltern (abgebende Stelle), Erzieherinnen und Erzieher (ausnehmende Stelle ..., Familienbildungseinrichtungen und gegebenenfalls Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter begleitender Einrichtungen.“);
- die Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule: „Der Übergang wird vorrangig von folgenden Beteiligten ko-konstruktiv bewältigt: Kinder, Eltern (abgebende Stelle), Erzieherinnen und Erzieher (abgebende Stelle ..., Lehrerinnen und Lehrer (ausnehmende Stelle), Familienbildungsstätten und gegebenenfalls Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter helfender Dienste und spezieller Förderangebote.“);
- die Abstimmungen im Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule: „Der Übergang wird vorrangig von folgenden Beteiligten ko-konstruktiv bewältigt: Kinder, Eltern (abgebende Stelle, Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule (abgebende Stelle), Lehrerinnen und Lehrer der weiterführenden Schule (aufnehmende Stelle, gegebenenfalls Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter helfender Dienste.“

Schließlich wird „Ko-Konstruktion“ auch auf den Entwicklungsprozess bei der Erstellung und Weiterentwicklung des Bildungsplans selber bezogen, bei dem verschiedene Personengruppen beteiligt waren und der sich in einem Wechselverhältnis von Theorie und Praxis gestaltete. „Ko-Konstruktion“ wird so zu einem Schlagwort, das man schlicht mit „Zusammenarbeit“ gleichsetzen kann, dann aber keine spezifisch pädagogische Bedeutung mehr hat.

▪ **Aneignung**

Die Bezeichnung der Bildung als Prozess der „Aneignung“ findet sich in allen 16 Bundesländern, davon zehn Mal in mehr untergeordneter Rolle und sechs Mal als

zentraler und häufig benutzter Begriff (Berlin, Hamburg, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen). Dabei sind es zwei Traditionen, von denen her der Begriff benutzt wird: zum einen auf eine auf Wilhelm von Humboldt zurückgehende Formulierung von Bildung als „Weltaneignung“ und zum anderen auf eine in der sowjetischen Psychologie (Aneignungstheorie von Leontjew und Wygozki) wurzende theoretische Orientierung.

Hartmut von Hentig hat in seiner in Anlehnung an Wilhelm von Humboldts gegebener Bildungsdefinition acht Bestimmungsmerkmale von Bildung aufgeführt, wobei eine davon mit „Aneignung von Welt“ bezeichnet wird, die er mit „Anverwandlung des Fremden in einem aktiven Vorgang“ (Hentig, 41) näher bestimmt. Der von der Internationalen Akademie, Gesellschaft für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie in Fortführung des Situationsansatzes entwickelte Bildungsplan Berlins (ebenfalls Saarland und Hamburg) geht von dieser Begriffsbestimmung aus („Bildung als Aneignungstätigkeit, mit der sich der Mensch ein Bild von der Welt macht“) und differenziert dabei drei Dimensionen aus:

- „sich ein Bild von sich selbst in dieser Welt machen
- sich ein Bild von anderen in dieser Welt machen
- das Weltgeschehen erleben und erkunden“.

An dieser Stelle soll unberücksichtigt bleiben, ob das Spielen mit dem gleichen Wortstamm (Bildung = sich ein Bild machen) glücklich ist, geht es in der Bildung doch nicht nur um ein inneres Bild, das dem Außen mehr oder weniger entspricht, sondern um die Wechselseitigkeit von Kontemplation und Aktion. Schon im Bildungsideal der deutschen Klassik, das den Bildungsprozess gerade durch die Trennung von den Aktivitäten des Tages und die Hinwendung zu den klassischen Inhalten geprägt wissen wollte, wurde betont, dass es in der Bildung nicht um das Verbleiben in der individuellen Innerlichkeit ginge, sondern die Bildung sich in dem tätigen Leben zu bestätigen und bewähren habe. Entscheidender ist das Inbeziehungsetzen von Ich und Welt, wobei das Ich in doppelter Weise vorkommt: Das Ich des Kindes (Subjekt) erschließt sich die Welt (Objekt) aktiv, und das Ich ist gleichermaßen Objekt der Bildung (1. Dimension: „Sich ein Bild von sich machen“). In der Bildung wird Fremdes „anverwandelt“ (von Hentig) – d.h. die Welt wandelt sich im Prozess der

Bildung und sie wird gleichzeitig in das sich wandelnde Ich hineingenommen – und gleichermaßen baut sich das Ich gerade dadurch auf.

Die Bildungspläne, die den Begriff der „Aneignung“ von der sowjetischen Aneignungstheorie her beziehen, entstanden in den östlichen Bundesländern (Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen). Dadurch wird versucht, an die Tradition des DDR-Kindergartens anzuschließen, ohne die restriktiven und autoritären Lehr-Lernprozesse des Bildungsplans der DDR und seine ideologischen Bestimmungen zu übernehmen.

(In Klammern gesagt: Auch der Bildungsplan Mecklenburg-Vorpommerns stellt sich die Frage, wie sich an die DDR-Vergangenheit anknüpfen lässt, ohne die grundlegenden politischen Wandlungen durch die Wiedervereinigung zu ignorieren. Dabei wird angemerkt: Für die westlichen Bundesländer sei die Bildungsdebatte „eine moderne Entwicklung“, während die östlichen Bundesländer nun die Entwicklungen wieder aufnehmen könnten, „die 1990 abgebrochen wurden“ – „jedoch nicht ohne ideologische ‚Entrümpelung‘ und nicht ohne ein weiter gefasstes, auf individuelle Förderung gerichtetes Bildungsverständnis frei von instrumentellen Verkürzungen.“ Hinzugesetzt wird: „Bekanntlich war der Kindergarten der ehemaligen DDR ein elementarer, grundlegender Teil der Volksbildung mit einem eindeutigen Bildungsauftrag, der für gegenwärtige und zukunftsorientierte Frühpädagogik untauglich ist – aber es war ein Bildungsauftrag!“)

Von solch fragwürdigen Herleitungen sind die Bildungspläne der anderen östlichen Bundesländer frei. Der Bildungsplan von Sachsen-Anhalt bezieht sich gerade in kritischer Absicht auf die Aneignungstheorie, mit der das Kind sich durch seine Tätigkeit die Welt aneignet. Dabei sind zwei Dimensionen zu unterscheiden: eine entwicklungspsychologische (während der Erwachsene sich durch Arbeit die Welt erschließt und gleichzeitig auf sie einwirkt, ist die Haupttätigkeit des Kindes das Spiel – „Spiel im Alltag ist die Hauptaneignungstätigkeit der Kinder im Alter zwischen null und sechs Jahren“, Bildungsplan Sachsen) und eine gesellschaftliche: Die Tätigkeiten des Menschen geschehen immer in einem konkreten gesellschaftlichen Zusammenhang, so dass mit der Aneignung eines Gegenstandes gleichermaßen die sozialen Bedingungen und Funktionen angeeignet werden wie der historische Prozess ihrer Entstehung. Die menschliche Kultur in ihrer gesellschaftlichen und historischen Bedingt-

heit wird so im Prozess der individuellen Entwicklung reproduziert (Sachsen-Anhalt, S. 15).

Mit dieser Argumentation findet die Konzeption von Bildung als Aneignung in zweifacher Hinsicht Anschluss an das, was vorher über die Formel „Selbstbildung in sozialen Kontexten“ gesagt wurde. Zum einen wird mit der Betonung der Tätigkeit als vermittelndes Element von Ich und Welt die aktive Rolle des Bildungssubjektes betont, und zum anderen verweist es auf die Aufgabenstellung der Erzieherin, die nicht Lehrperson oder Konstrukteurin des Bildungsprozesses ist, sondern notwendiger und herausgehobener Teil der Umwelt, die das Kind sich aneignet. Der Bildungspan von Sachsen-Anhalt formuliert das so: Es ist „die Verantwortung der Erwachsenen, das „kulturelle Erbe, bestehend aus Traditionen, Werten und Wissensbeständen ... zu kennen und in seiner Entwicklung zu verfolgen“ und es didaktisch zu strukturieren. „Erzieherinnen und Erzieher müssen je individuell über (wesentliche Teile) des kulturellen Erbes verfügen können, müssen selbst ‚Weltwissen‘ besitzen, oder besser gesagt: selbst gebildet sein.“ (21f)

c) Informelle, nonformale, formale Bildung

Wenn Roman Herzog 1997 programmatisch formulierte: „Bildung muß das Mega-Thema unserer Gesellschaft werden“, dann bezog sich diese Forderung nicht nur auf die Schule, sondern alle vor-, außer und nachschulischen Einrichtungen, ja selbst nicht institutionalisierte Lernorte (beispielsweise die Medienwelt) sollten daraufhin betrachtet werden, was sie zu einer Verbesserung der Bildung von Kindern und Jugendlichen beitragen können. Programmatisch formulierte das Bundesjugendkuratorium „Bildung ist mehr als Schule“ (2002), um die Kinder- und Jugendhilfe zu stärken und in ein neues Verhältnis zur Schule zu setzen.

Diese Formulierung ist verständlich, wenn Bildung nicht von dem her definiert wird, was als institutionelle Angebote seitens der Schule erbracht und in Zielen, Inhalten und Methoden beschrieben wird, sondern wenn die eigenaktive Weltauseinandersetzung des Kindes in den Vordergrund gerückt wird. Die Frage ist dann weniger, was als Bildung intendiert und vorgegeben wird, sondern was in den Köpfen (und Herzen) der Kinder vor sich geht. Die Beschäftigung mit Goethes Faust im Rahmen des Deutschunterrichts der Sekundarstufe II kann dem einzelnen Schüler durchaus

äußerlich bleiben, während der zufällige Theaterbesuch einen intensiven Bildungsprozess in Gang setzen kann.

Nun hat andererseits der Schulbereich im Vergleich zu anderen pädagogischen Einrichtungen (z.B. in der Jugendhilfe), aber auch ungeplanten Lernsituationen ein starkes Eigengewicht. Dies gilt für die finanzielle Ausstattung, verwaltungsmäßige Reglungsdichte und öffentlichkeitswirksame Aufmerksamkeit gleichermaßen. Deshalb hat man mit der Unterscheidung von „formeller (formaler“), nicht-formeller (non-formaler“) und „informeller Bildung“ die Ganzheitlichkeit und Gleichgewichtigkeit des Bildungsprozesses aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen in unterschiedlichen Arrangements betont und trotzdem der Unterschiedlichkeit verschiedener Einrichtungen und Prozesse Rechnung getragen. Das Bundesjugendkuratorium definiert:

- „Unter *formeller Bildung* wird das gesamte hierarchisch strukturierte und zeitlich aufeinander aufbauende Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystem gefasst, mit weitgehend verpflichtendem Charakter und unvermeidlichen Leistungszertifikaten.
- Unter *nicht-formeller Bildung* ist jede Form organisierter Bildung und Erziehung zu verstehen, die generell freiwilliger Natur ist und Angebotscharakter hat.
- Unter *informeller Bildung* werden ungeplante und nicht-intendierte Bildungsprozesse verstanden, die sich im Alltag von Familie, Nachbarschaft, Arbeit und Freizeit ergeben, aber auch fehlen können. Sie sind zugleich unverzichtbare Voraussetzung und "Grundton", auf dem formelle und nicht-formelle Bildungsprozesse aufbauen.“ (2001, S. 5)

Der erste nationale Bildungsbericht, der 2006 im Auftrag der Kultusministerkonferenz und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung herausgegeben wurde, versteht Bildung ebenfalls in umfassendem Sinne: „Er geht von der Leitidee der ‚*Bildung im Lebenslauf*‘ aus, umspannt damit den Weg des Individuums durch das institutionelle Gefüge des deutschen Bildungswesens, angefangen bei der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in Tageseinrichtungen über die allgemein bildende Schule, die berufliche Bildung und die Hochschule bis zur Weiterbildung im Erwachsenenalter. Es schließt in Ansätzen auch jenes Bildungsgeschehen ein, das sich mit non-formaler und informeller Bildung kennzeichnen lässt. Der Bericht bietet

somit erstmals eine systemische Zusammenschau von Bildung in Deutschland über alle Bildungsbereiche und Lernwelten hinweg.“ (S. 2)

▪ **Ausdifferenzierungen**

Für die Bildungspläne des Kindergartens ist die Ausdifferenzierung in informelle, nonformale bzw. (non-formelle) und formale (bzw. formelle) Bildung, Bildungsprozesse und Bildungsorte wichtig, da sich die Frage nach der Zuordnung des Elementarbereichs zu dem Feld non-formaler bzw. formaler Bildung ergibt. In vier Bundesländern erfolgt diese Ausdifferenzierung des Bildungsbegriffes explizit: Bayern, Hessen, Sachsen-Anhalt, Thüringen. Die Pläne der drei zuerst genannten Bundesländer ordnen den Kindergarten dem Bereich der nonformalen Bildung zu – so wie dies überwiegend in der Fachliteratur geschieht (siehe zuletzt Harring u.a. 2007, S. 8f). Im Bildungsplan von Sachsen-Anhalt heißt es beispielsweise: „Die besondere Chance der Kindertageseinrichtungen liegt darin, sich als Bildungsorte zu verstehen, an denen die Bereiche der nicht-formellen und informellen Bildung ineinander greifen.“ Grundsätzlich gilt diese Grenzziehung auch für den Bildungsplan von Thüringen, der dies allerdings etwas weicher formuliert: „Am Übergang zwischen Kindergarten und Grundschule treten zu den nonformalen Bildungsprozessen formale hinzu. Sie laufen in strukturierten und geplanten institutionellen Rahmen (Schule, Unterricht) ab und beziehen sich auf den Erwerb grundlegenden Wissens sowie grundlegender Kompetenzen.“ Und: „Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ist ein besonders herausfordernder Lebensabschnitt, denn zu den informellen und nonformalen treten nun formale Bildungsprozesse hinzu.“

Der Thüringer Bildungsplan, der die Ausdifferenzierung in informelle, nonformale und formale Bildung (Bildungswelten, Bildungsprozesse) am ausführlichsten vornimmt, bringt die unterschiedlichen Bildungsformen noch mit einer anderen Ebene in Beziehung: die altersmäßig unterschiedlichen Lernbedürfnisse von Kindern. Unterschieden werden „Phasen der Weltaneignung ..., die vom Kind aus bestimmen, welche je individuelle Bildungswelt dem Kind zusteht.“ Unterschieden werden so:

- „**Basale Bildungsprozesse** ... umfassen die selbsttätige und aktive Auseinandersetzung mit der Welt durch alle Sinne zunächst im Nahraum. Basale Bildungserfahrungen sind zugleich in spielerischen Situationen enthalten. Im Zusammen-

wirken von Wahrnehmung und Bewegung entwickeln sich komplexer werdende kognitive Fähigkeiten. ...

- **Elementare Bildungsprozesse:** ... Kinder spielen, lernen und arbeiten in unterschiedlichsten Kontexten mit anderen Kindern zusammen. Sie haben neben handlungspraktischen zunehmend auch solche Interessen, die sich auf abstrakte und komplexe Phänomene wie beispielsweise innerpsychische Prozesse oder unsichtbare Naturerscheinungen beziehen. Sie erkunden und erforschen Gegenstände, Prozesse und Zusammenhänge in ihrer Umwelt kreativ und eigensinnig; sie entwickeln subjektive Theorien.
- **Primare Bildung:** ... Kinder erarbeiten sich gemeinsam mit Erwachsenen einen Zugang zu komplexen kognitiven Leistungen wie dem Lesen, Schreiben und Rechnen“.

Die Ausdifferenzierung in basale, elementare und primare Bildung wird gewählt, um „den individuellen Lernbedürfnissen und Entwicklungsfortschritten jedes einzelnen Kindes“ gerecht werden zu können, ohne auf „entwicklungspsychologisch umstrittene Altersvorgaben“ Bezug zu nehmen. Dabei bleibt die zeitliche Reihenfolge von basaler, elementarer, primärer Bildung in einem Zusammenhang mit der Ausdifferenzierung von informeller, nonformaler und formaler Bildung: „Basale Bildungsprozesse (haben) einen informellen bzw. nonformalen Charakter“; „elementare Bildungsprozesse ... schließen neben den grundlegend bedeutsamen informellen Bildungsprozessen zunehmend auch nonformale Bildung ein“; „primare Bildungsprozesse haben einen stärker formalen Charakter“. Allerdings bleiben bei den zeitlich höheren Stufen auch die ersten Bildungsformen erhalten.

▪ **Der Kindergarten ein nonformaler Bildungsraum?**

An der Grenzziehung zwischen nonformaler und formaler Bildung erhellt sich in besonderer Weise die dem Kindergarten zugeschriebene Bildungsaufgabe. Warum, so lässt sich fragen, wird an der Bestimmung des Kindergartens als nonformalem Bildungsort festgehalten? Die Antwort auf diese Frage wird tautologisch, wenn „formale Bildung = Schule“ gesetzt wird (weil ein Kindergarten keine Schule ist, formale Bildung aber Schule meint, ist der Kindergarten nicht formaler Bildungsort), wobei sich dann allerdings die Sinnhaftigkeit der neuen Ausdifferenzierung anzwei-

feln lässt. Um die Frage zu beantworten, müssen wir auf die Abgrenzungskriterien von nonformaler und formaler Bildung schauen. Dabei zeigt sich, dass diese vielfältig sind und nicht auf einer Ebene liegen:

- 1) verpflichtend vs. freiwillig
- 2) vorhandene vs. fehlende Selektionsgewalt
- 3) verbindliches, klar strukturiertes Curriculum vs. unverbindlicher Rahmenplan
- 4) spezifischer Lernort vs. allgemeiner Lebensort
- 5) Unterricht vs. Spiel
- 6) kognitive vs. sozial-emotionale Lernbereiche.

Mit der Kriteriumsliste lässt sich nur schwer umgehen, weil sie eine Klarheit vor-täuscht, die sie nicht hat. Beispielsweise: Warum gehört die Hochschule dem formalen Bildungsbereich an, obwohl der Hochschulbesuch nicht Pflicht ist? Würde die Realisierung der im politischen Raum geforderten Verpflichtung zum Besuch des (zumindest letzten Jahres) Kindergartens aus dem Ort nonformaler Bildung einen formalen Bildungsort machen? Gehören Reformschulen, die auf Sitzenbleiben und Ziffernzeugnissen verzichten, nicht zum formalen Bildungsort?

Die Abgrenzung von nonformaler und formaler Bildung als Grenzziehung zwischen Kindergarten und Schule dient so nur der sozialpädagogischen Selbstvergewisserung, an der gesellschaftlichen Wertschätzung für das Thema Bildung zu partizipieren, ohne dem Unpädagogischen (Bösen) der Schule zu verfallen, indem nur der Schule Zwang und Auslese zugeschrieben werden, man selbst aber für Freiheit und Förderung steht.

Durch die skizzierte Argumentationslinie werden wichtige Fragen nicht gestellt:

- Ist das, was im Kindergarten gelernt wird, der Beliebigkeit anheim gestellt oder gibt es verbindliche Bildungsinhalte?
- Weist die Bildungsarbeit der Erzieherin nur „Angebote“ auf, die von Kindern angenommen oder abgelehnt werden können, oder gibt es verpflichtende (didaktisch professionell geplante und durchgeführte) Lerneinheiten?
- Ist mit dem Ausschluss von Lesen-, Schreiben- und Rechnenlernen die Grenze zwischen Kindergarten und Schule im Interesse der Kinder richtig gezogen?

Mit der Beantwortung dieser Fragen ergäben sich Konsequenzen für die Auswahl und Begründung der Bildungsinhalte und -ziele, und es stellten sich die Fragen nach

der durch veränderte Ausbildungsstrukturen zu ermöglichenden Professionalisierung der Fachkräfte im Kindergarten. M. E. sind diese Fragen Kern für einen Bildungsplan des Elementarbereichs, und sie bleiben durch die Zuschreibung des Kindergartens zum Bereich nonformaler Bildung ausgeklammert und geben den Bildungsplänen so ein gut Stück ihrer Beliebigkeit.

▪ **Vier Thesen**

Meine Thesen lauten an dieser Stelle:

- 1) Faktisch ist der Kindergarten zu einem Ort formaler Bildung geworden und
- 2) die Anerkennung dieser Zuschreibung hat Konsequenzen für die Bildungsarbeit.
- 3) Dadurch wird nicht behauptet, der Kindergarten müsse in didaktischer Hinsicht zur Schule werden und auch nicht,
- 4) dass mit der Bildungsaufgabe sich die Funktionbszuschreibung des Kindergartens erschöpfe.

Zu 1) Faktisch ist der Kindergarten zu einem Ort formaler Bildung geworden: Er ist ein spezifischer Bildungsort, dessen räumliches, materiales und zeitliches Arrangement die pädagogischen Zielsetzungen widerspiegelt (bzw. widerspiegeln sollte); er wird von ca. 90 % aller Kinder mit fünf Jahren besucht, die noch nicht zur Schule gehen (um dem „harten Kern“ der 10 %, die nicht den Kindergarten besuchen – davon überproportional mehr Kinder mit nicht deutscher Staatsangehörigkeit <13,8 > und Eltern mit niedrigem eigenen Schulniveau <16,7 % von Eltern ohne Schulabschluss zu 7,9 % von Eltern mit Hochschulabschluss>, Zahlen Bildungsbericht, S. 230 – muss man sich berechtigter Weise Gedanken machen); die Kinder erwerben im Kindergarten wichtige und notwendige Kompetenzen im kognitiven, emotionalen, sozialen Entwicklungsbereich, die für ihren weiteren Bildungsweg entscheidend sind; der Kindergarten ist vielfach gesetzlich normiert und weist eine spezifische, wenn auch gegenüber der Schule unterschiedliche Organisationsstruktur auf; und dem Kindergarten wird von den Eltern und Lehrerinnen der nachfolgenden Grundschule eine wichtige Bildungsaufgabe zugesprochen.

Zu 2) Diese Zuschreibung hat Konsequenzen für die Bildungsdebatte: Formale Bildungsorte setzen einen eindeutig bestimmten Rahmen an zu erreichenden Zielen, sie begründen diese im Spannungsverhältnis von gesellschaftlichen Notwendigkeiten

und individuellen Lebensperspektiven, sie bezeichnen verbindliche Bildungsinhalte, mit denen die Kinder sich auseinandersetzen müssen, und sie entwickeln eine spezifische Lernkultur, die didaktisch organisiert den Kindern Bildungsmöglichkeiten erschließt. Einen solchen Rahmen vorzugeben – in den Bildungsplänen der Bundesländer, in träger- und einrichtungsspezifischen Konzeptionen – würde der heute noch häufig auffindbaren Beliebigkeit (etwas Bestimmtes machen zu können oder auch das Gegenteil davon oder auch gar nichts zu machen) entgegenarbeiten. Dadurch würde auch der Zufall von Bildungsmöglichkeiten, der sich aus dem Besuch von Kindergarten A oder B für das Kind ergibt, gemindert. Verbessert würde auch die Professionalität der Fachkräfte in didaktischer Hinsicht, den Kindern die Lerngegenstände in einer Weise anzubieten, die ihren Lernwegen, -bedürfnissen und -möglichkeiten entspricht.

Zu 3) Dies alles bedeutet nicht, dass es Sinn macht, wenn der Kindergarten die Schule kopiert: „Unterricht“ mag die didaktische Form sein, die den Bildungsbedürfnissen und -wegen von Schulkindern entspricht. Für kleinere Kinder ist dies in der Regel nicht so, dagegen spricht schon ihre große Bewegungsnotwendigkeit, ihr direkter sinnlich und handelnder Umgang mit den Dingen statt der Reduzierung auf Papier- und Bleistift-Aktivitäten, ihre sehr individuellen, vielfach verschlungenen Bildungsaneignungen und ihre permanente Bereitschaft, die Welt der Dinge, Zeichen und Vorgänge symbolisch umzuinterpretieren. (Bei all den Punkten ließe sich fragen, inwieweit sie noch für das Grundschulkind wichtig sind und in der Unterrichtsgestaltung Berücksichtigung finden müssen und zunehmend auch finden.) M. E. sind wir in der didaktisch-methodischen Bestimmung des Kerns des Bildungsgeschehens bislang noch nicht sehr produktiv gewesen, und auch die traditionelle Angabe von „Spielpflege“ wie die neue, in den Bildungsplänen häufig auffindbare von „Projektarbeit“ sind mehr unbestimmte Zauberwörter als den Alltag leitende Bildungsformen.

Zu 4) Dies bedeutet auch nicht, dass die pädagogische Funktionszuschreibung sich in „Bildung“ erschöpfe: „Bildung ist mehr als Schule“, so die zu Beginn dieses Abschnittes zitierte programmatische Feststellung des Bundesjugendkuratoriums. Andererseits gilt aber auch „Schule ist mehr als Bildung“, sie hat eine Erziehungsfunktion und kann sich nicht über die von ihren Eltern nicht hinreichend erzogenen Kin-

der beklagen; sie hat eine Betreuungsfunktion und kann die Nachmittagsarbeit der offenen Ganztagsgrundschule nicht als lästiges Zusatzangebot abtun, dass mit dem Eigentlichen der Schule nicht verbunden ist; sie hat eine Funktion im Gemeinwesen, und sie hat eine wichtige Integrationsfunktion, um Kindern aus Migrations- oder Armutsfamilien durch Bildung Lebenschancen zu eröffnen. All diese Aufgaben waren für die Schule häufig Nebenverpflichtungen (teilweise sind sie das auch noch heute), die von dem Eigentlichen (dem Abc und 1X1) ablenken. Dem Kindergarten waren die zuletzt genannten Funktionen eher vertraut, und die entsprechenden Aufgaben sind weiterzuentwickeln. Worauf es in Zukunft ankommt, ist die Bildungsfunktion nicht gegen die Erziehungs- und Betreuungsfunktion auszuspielen, sondern alle drei miteinander zu verbinden. Nur ein sicher gebundenes Kind, dessen Grundbedürfnisse hinreichend befriedigt werden, kann sich der Welt in Offenheit und Vertrauen zuwenden, und nur ein Kind, dem Einmaligkeit und Unverwechselbarkeit von anderen, relevanten Menschen zugesprochen wird, kann sich auf die Andersartigkeit des Fremden einlassen. Andererseits gilt aber auch: Bildung – als Hinwendung des Kindes zu seiner Welt – ist Grundbedürfnis des Kindes, und in der Auseinandersetzung mit dem Fremden entdeckt und entfaltet es seine Eigentümlichkeit.

4. Bildungsziele und Bildungsbereiche

In dem Gebrauch des Bildungsbegriffs lässt sich ein hohes Maß an Übereinstimmung zwischen den Bildungsplänen der Bundesländer feststellen. Die kindliche Perspektive, sein Entwicklungsbedürfnis und seine Möglichkeiten der Welt- und Selbstaneignung stehen im Vordergrund, und frühkindliche Bildung wird nicht in Bezug auf die Schule definiert. In dem jetzt folgenden Schritt soll nach den Bildungszielen und Bildungsinhalten gefragt werden, indem

- zunächst die allgemeinen, oberhalb der ausdifferenzierten Bildungsbereiche liegenden Bildungsziele analysiert werden sollen. Da dabei vielfach der Kompetenzbegriff verwendet wird, soll dieser besonders herausgehoben werden.
- Beschrieben werden sodann die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der einzelnen Bundesländer bei der Herausbildung von Kindergarten„fächern“, die sich in Parallele, aber auch Abgrenzung zu den Fächern der Grundschule herausbilden, Außerdem wird der Fokus auf die Bildungsinhalte gelegt und danach gefragt, wie stark die Verbindlichkeiten in diesem Bereich sind und wieweit die Frage nach begründeten frühkindlichen Bildungsinhalten bei den Bildungsplänen im Mittelpunkt steht.
- Abschließend geht es um die in den Bildungsplänen zumeist ausführlich reflektierten Übergänge von der Familie in den Kindergarten und vom Kindergarten in die Grundschule und somit um die „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ – wie es in den Plänen häufig ausgedrückt wird – der drei Erziehungsfelder. Da Bildung als lebenslanger Prozess verstanden wird und die kontinuierliche Bildungsbiographie des einzelnen Kindes im Mittelpunkt steht, wird der Beziehungsgestaltung des Kindergartens zur Familie und zur Grundschule besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

a) Bildungsziele

In den Bildungsplänen der Bundesländer wird Bildung als Selbstbildung des einzelnen Kindes beschrieben, als eigensinnige Weltaneignung, in der jedes Kind seinen individuellen Weg geht. Dabei wird der Prozess und nicht das Ergebnis der Bildung betont, befinden wir uns doch im Kindergarten am Beginn einer lebenslangen Weg-

strecke. Schließlich konkretisieren die Pläne die Bildungsbereiche, in denen Kindern Anregungen zur Bereicherung des Bildungsprozesses gegeben werden sollen, wobei diese nicht als Kindergarten„fächer“ zu verstehen sind, da sie für die kleinen Kinder nicht abgetrennte Bereiche sind, sondern sich ständig Übergänge ergeben. Wird Bildung in dieser Weise bestimmt, dann lässt sich fragen, ob es für diesen Bildungsprozess überhaupt Ziele geben kann, die bereichsübergreifend, für alle Kinder gemeinsam durch den Erwachsenen bestimmt werden. Ist der Prozess nicht so offen, dass sich nicht vorhersagen lässt, wohin ihn das Kind führen wird? Darf ich als Erwachsener bestimmen, was das Ergebnis sein soll, wenn es doch um die eigensinnige Selbstaneignung des Kindes geht? Kann ich das für alle Kinder eines Bundeslandes mit Verbindlichkeit tun, sind doch die sozialen, kulturellen und begabungsmäßigen Voraussetzungen sehr unterschiedlich? Und noch mehr: Muss es bei 10.000 Individuen nicht 10.000 individuelle Wege und auch Ziele geben? Schließlich kann man fragen: Kann es übergreifende Bildungsziele geben, die unabhängig von den einzelnen Bildungsbereichen sind?

Auf der anderen Seite muss auch gefragt werden: Muss es nicht präzise Zielbestimmungen des frühkindlichen Bildungsprozesses geben, um die Richtung des pädagogischen Handelns zu bestimmen und zu begründen? Kann es einen Prozess geben, der nicht von einem Ziel gesteuert wird? Wenn ich nicht weiß, wo ich hin will, sind meine Schritte willkürlich, und ich komme da an, wo ich nicht hin wollte, oder ich bewege mich im Kreis. Geschichtlich gesehen ist die Pädagogik in der Neuzeit entstanden, weil sich der besondere Status von Kindheit herausbildete, und mit dieser Zeitspanne die gezielte Beeinflussung der nachwachsenden Generation notwendig wurde, da sich der kulturelle Besitz so ausweitete und differenzierte, dass er nicht durch ein einfaches Miterleben tradiert werden konnte. So schreibt Friedrich Schleiermacher in seiner Theorie der Erziehung im Zusammenhang mit der Frage nach dem Verhältnis von Gegenwart und Zukunft: „Jede pädagogische Einwirkung (ist) eine solche Ausfüllung eines Lebensmomentes in dem zu erziehenden Subjekt, welche ihre Richtung zugleich auf die Zukunft berechnet, und deren Wert in dem besteht, was in der Zukunft daraus hervorgehen soll.“ (81) Und: „Das ist ja die Natur der pädagogischen Einwirkung, auf die Zukunft gerichtet zu sein; sowie wir diese

Richtung verringern wollten, würden wir die pädagogische Einwirkung als solche aufheben.“ (84)

Pädagogisches Handeln ist also immer zielorientiert und auf das ausgerichtet, was die Kinder noch nicht wissen (denken, fühlen, können), aber für ihre Zukunft wissen (denken, fühlen, handeln) müssen. Pädagogik erschöpft sich nicht in dieser zukünftigen Perspektive, vielmehr gilt es, dass Hier und Jetzt des Kindes im Blick zu behalten, aber ohne die Zielorientierung würde sie zufällig, willkürlich, überflüssig. Es stellt sich dann die Frage, ob diese notwendigen pädagogischen Ziele denn überindividuell formuliert werden können, da sich Erziehungsprozesse ja immer an der Einmaligkeit des einzelnen Kindes, seinen Voraussetzungen und Möglichkeiten sowie seiner konkreten Lebenswelt orientieren müssen. Doch dies bedeutet nicht, auf gemeinsame verbindliche Ziele verzichten zu müssen, die zumindest aus zwei Gründen notwendig sind: Auf individueller Ebene würde ein Verzicht auf gemeinsame Standards das Gebot der Chancengleichheit verletzen, so dass die bei Schulbeginn vorhandenen Voraussetzungen sich noch weiter differenzieren würden, als es bereits jetzt der Fall ist. Frühkindliche Erziehung soll aber einen Beitrag dazu leisten, sozial und individuell gegebene Benachteiligungen auszugleichen, damit möglichst alle Kinder die Chance haben, sich Voraussetzungen zu erwerben, um entsprechend ihrer Möglichkeiten erfolgreich am folgenden Schulunterricht teilzunehmen. Dies setzt voraus, dass für alle Kinder gleichermaßen verbindliche Bildungsziele formuliert sind. Auf gesellschaftlicher Ebene bedarf jede Kultur sowohl einer gemeinsamen Wertebasis wie eines Kanons von allen geteilten Wissens, um den sozialen Zusammenhang zu gewährleisten. Auch dies fordert einen Minimalkonsens über Ziele und deren Begründungen, da es die Aufgabe des Bildungsprozesses ist, Kinder in diese Gemeinsamkeit einzuarbeiten. Sowohl die Wertebasis wie das gemeinsam geteilte Wissen sind nicht statisch zu verstehen, sie verändern sich laufend. Doch um einen Beitrag zu dieser Veränderung leisten zu können, ist es für das Kind zunächst einmal notwendig, das gemeinsame gesellschaftliche Fundament kennen zu lernen.

Schließlich muss man fragen, ob die notwendigen und für alle Kinder verbindlichen Bildungsziele nur auf die einzelnen Bildungsbereiche bezogen werden können, oder ob vorweg bereichsübergreifende Ziele zu formulieren sind. Bezogen auf die frühkindliche Erziehung trifft vornehmlich letzteres zu, weil es nicht darum geht, die

Kinder für die verschiedenen Inhaltsbereiche zu qualifizieren, sondern diese herausgehobene Gelegenheiten sind, die kindliche Entwicklung zu bereichern. So muss es bereichsübergreifend Ziele geben, die sich von der Entwicklungssituation des Kindes und der gesellschaftlichen Notwendigkeit her bestimmen, und die den bereichsspezifischen Zielen ihren Stellenwert und ihre Legitimation geben.

▪ **Zielbeschreibungen**

Mit einer Ausnahme beschreiben alle Bundesländer bereichsübergreifend Ziele des frühkindlichen Bildungsprozesses. Nur Brandenburg definiert keine den Bildungsbereichen übergeordneten Ziele, sondern der Bildungsplan dieses Bundeslandes besteht nahezu ausschließlich aus der Darstellung der sechs dort benannten Bildungsbereiche. In allen anderen Bildungsplänen werden allgemeine Leitideen und Zielformulierungen den Bildungsbereichen mit ihren spezifischen Zielen, Inhalten und Methoden vorangestellt.

Allerdings herrscht eine große Unsicherheit, inwieweit Bildungsziele allgemeingültig formuliert werden können. Auf der einen Seite steht Mecklenburg-Vorpommern, wo formuliert wird, dass angesichts der aktuellen Bildungsdebatte in der Frühpädagogik es zu einer „Neujustierung ... an präzise bestimmten und für alle verbindlichen Zielen“ kommen muss. Der Bildungsplan von Sachsen-Anhalt schreibt dagegen, elementare Bildungziele „nicht auf standardisierte Kompetenzen oder Fertigkeiten, die jedes Kind nach dem Besuch einer Kindertageseinrichtung erworben haben muss.“ Bildungsprozesse von Kindern seien „grundsätzlich offen und ... unvorhersehbar“ und außerdem zeige sich auch gesellschaftlich, dass die notwendigen Kompetenzen „einem raschen Wandel“ unterliegen. Der Plan von Schleswig-Holstein formuliert das Dilemma zwischen der Notwendigkeit verbindlicher Bildungsziele und der Schwierigkeit ihrer Bestimmung angesichts der Offenheit des Bildungsprozesses mit widersprüchlichen Äußerungen. Zunächst heißt es: „Das diesen Bildungsleitlinien zugrunde liegende Bildungsverständnis lässt eine allgemein gültige Formulierung von Bildungszielen und -inhalten nicht zu“, schreibt dann aber weiter: „Trotzdem darf Bildung in Kindertageseinrichtungen nicht beliebig sein.“ Schließlich wird den „Selbstbildungszielen der Kinder“ die „Zielvorstellungen der Erwachsenen“ gegenübergestellt, die sich aus den „Zukunftswünschen der Erwachsenen“ ergeben. Es gilt

nicht nur „Selbstbildungsinteressen der Kinder zu begleiten, sondern als Erwachsene ebenfalls Farbe zu bekennen“.

Dieses Dilemma, einerseits angesichts der Betonung der Selbstbildung des einzelnen Kindes keine verbindlichen Zielvorgaben vornehmen zu können (verstärkt noch dadurch, dass auch gesellschaftlich wegen des raschen Wandels ein Konsens nicht leicht zu erzielen ist), und andererseits verbindlichen gesellschaftlichen Konsens über zentrale Wertfragen finden zu müssen, um dem pädagogischen Prozess eine von den Erwachsenen zu verantwortende Zielorientierung zu geben, wird in einigen Bildungsplänen explizit formuliert. Es zeigt sich aber auch darin, dass die jetzt zusammenfassenden bereichsübergreifenden Zielformulierungen auf einer so allgemeinen Ebene erfolgen, dass sie nicht das leisten, was sie leisten müssten: präzise, verbindlich und den Bildungsprozess steuernd Ziele anzugeben und zu begründen. Überwiegend werden die allgemeinen Ziele in drei Bereichen und Kompetenzen bzw. Fähigkeiten angegeben:

1. Personale Kompetenzen/Fähigkeiten (bzw. Ich- oder Selbstkompetenz)
2. Soziale Kompetenzen/Fähigkeiten
3. Sachkompetenzen/Wissen (bzw. in Mecklenburg-Vorpommern nochmals ausdifferenziert in: kognitive, körperliche und alltagspraktische Fähigkeiten)

Zusätzlich kommt in einer ganzen Reihe von Bundesländern noch eine vierte Ebene hinzu:

4. Lern(methodische)-Kompetenz

In Baden-Württemberg kann man die ersten drei Ebenen ebenfalls wieder finden, wengleich in einer Begriffsbestimmung, die aus der Bindungstheorie der Psychologie stammt: Autonomie und Verbundenheit als „die beiden wichtigsten allgemeinen Ziele von Bildung und Erziehung“, die als Voraussetzung das „Wissen von Zusammenhängen und kulturellen Gegebenheiten“ haben. Die jeweiligen drei bzw. vier Zielbereiche werden in den Bildungsplänen weiter untergliedert oder mit erläuternden Stichworten versehen. Auffällig ist eigentlich bei allen Zielkatalogen, dass sie keinen Bezug zu der Altersgruppe der frühen Kindheit aufweisen. Vielmehr handelt es sich um überzeitliche Kompetenzen eines Menschen, der zudem noch ideal gedacht ist. Zur Illustration greifen wir einige Ziele aus dem Bildungsplan Berlins (textgleich mit dem Saarland und Hamburgs) heraus:

- „den eigenen Kräften vertrauen“
- „im Umgang mit anderen verantwortlich handeln“
- „sich theoretisches und praktisches Wissen und Können aneignen und dabei urteils- und handlungsfähig werden“
- die Fähigkeit, sich selbst Wissen und Können anzueignen“

All diese Formulierenden könnten auch in einem Bildungsplan der Schule oder einem Zielkatalog für das Hochschulstudium stehen, ja selbst in der Altenbildung ver-lören sie nicht an Bedeutung. Damit aber wird nicht bestimmt, was die frühkindliche Bildungsaufgabe ist. Diese Schwachstelle in den Zielformulierungen der Bildungs-pläne hängt damit zusammen, dass diese zu Beginn des 21. Jahrhunderts entwickel-ten Pläne zumeist nur in ausgesprochen geringer Weise Erkenntnisse der Entwick-lungspsychologie und -pädagogik einbeziehen. Dadurch unterscheiden sie sich von denen aus den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts, die zwar häufig Qualifikationsziele sehr eng und mit einseitigem Bezug auf die Schulfähigkeit definierten, aber doch in wesentlich stärkerem Maße entwicklungspsychologisch fundiert waren.

Zu Recht schreibt der Bildungsplan von Schleswig-Holstein: „Die Auswahl von Bil-dungsthemen und die Formulierung von Bildungszielen ist vielleicht der schwierigste Punkt im methodischen Vorgehen von Bildungsplanung.“ Doch die Angabe verbindlicher Bildungsziele ist nicht nur „der schwierigste Punkt“, sondern auch der wichtigste, weil er das Fundament legt für die Auswahl der Inhalte und die methodi-schen Gestaltungsmöglichkeiten. Da die Zielkataloge aber häufig so allgemein formuliert sind und keinen Bezug zu den Entwicklungsbedürfnissen des frühkindlichen Alters aufweisen und schließlich auch nur in geringem Maße gesellschaftlich diffe-renziert sind (von dem letzten Kritikpunkt muss der sächsische Bildungsplan aller-dings ausgenommen werden), leisten sie nicht das, was Zielbestimmungen leisten müssten:

- minimale Standards für alle Kindergärten zu formulieren, so dass der Bildungs-erfolg eines Kindes nicht davon abhängig ist, welche Einrichtung es zufällig be-sucht,
- einen Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit zu liefern, weil gerade die Kinder be-nachteiligter Bevölkerungsgruppen die ihnen zustehenden Bildungsmöglichkei-

ten institutionell erhalten, die andere Kinder in ihren Familien erleben bzw. die diese privat zuzukaufen in der Lage sind,

- Innovationen anzuregen, die aus dem Kindergarten das machen, was politisch gefordert ist: die solide Basis für einen lebenslangen Bildungsprozess,
- den Praktikern vor Ort eine Richtung vorzugeben, damit ihr Handeln Sicherheit erhält und pädagogische Kreativität freigesetzt wird,
- schließlich für das beginnende 21. Jahrhundert den Konsens der Erwachseneneneration zu bestimmen: was „obliegt der älteren Generation in Bezug auf die jüngere“ (Schleiermacher).

▪ **Kompetenzbegriff**

Umgangssprachlich werden die Wörter "kompetent" und "Kompetenz" in zweifacher Weise benutzt: kompetent sein oder Kompetenz haben. Die erste Wortbedeutung bezieht sich auf den einzelnen Menschen: Jemand ist kompetent, weil er dies oder jenes kann oder weiß; in der zweiten Wortbedeutung sind es die Zuschreibungen der anderen: Jemandem wird zugesprochen, dass er dies oder jenes sicher kann oder weiß. Diese Bedeutung schließt häufig eine gesellschaftlich normierte Positionsbestimmung ein: Mit dieser oder jener Ausbildung oder dem bestimmten Amt werden einem Positionsinhaber Fähigkeiten, aber auch Zuständigkeiten exklusiv zugesprochen.

In bildungspolitischen Zusammenhängen wird seit den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts zur Beschreibung der Ziele verstärkt der Kompetenzbegriff benutzt. Hier hat er zunehmend eine spezifische Bedeutung erhalten. In den 60er/70er Jahren sprach man von "Lernzielen", um die traditionellen Bildungsziele klarer und eindeutiger zu formulieren. Lernziele sollten "operationalisiert" werden, um objektiv feststellen zu können, ob sie im Lernprozess erworben wurden. Damit war eine erste Hinwendung zum Lernenden verbunden, denn es kam primär nicht auf die Intentionen der Lehrenden an, sondern darauf, was sich in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler niedergeschlagen hat. In den 80. Jahren wurde der Lernzielbegriff dann durch den der "Qualifikation" ersetzt, weil es nicht darum ging, was im Kopf des Lernenden vorstatten ging, sondern was sich an praktischem Handeln in der Wirklichkeit zeigte. Menschen mit einer bestimmten Qualifikation sind in der Lage dies oder jenes zu

tun. In einem dritten Schritt wird jetzt der Qualifikationsbegriff durch den der Kompetenz ersetzt. Damit ist eine Reihe von Bedeutungsverschiebungen verbunden:

- Qualifikationen zielen vornehmlich auf spezifische Situationen der Verwertbarkeit, so dass Arbeitsmarkt bezogene Fähigkeiten ein starkes Gewicht haben. Mit dem Kompetenzbegriff soll dagegen das Gesamt des menschlichen Lebens in den Blick genommen werden, weil Bildung "auf Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit, Teilhabe an der Gesellschaft und Beschäftigungsfähigkeit" zielt (Experten-
gruppe Forum Bildung S. 5)
- Qualifikationen sind häufig nicht nur funktional, sondern auch konkret formuliert, so dass sie situationsabhängig sind. Tatsächlich befindet sich die Gesellschaft aber in einem so starken Wandel, dass schwerlich vorhersagbar ist, welche Qualifikationen Kinder (aber auch Jugendliche oder Studierende) in ihrem zukünftigen Leben benötigen werden, um auf dem Arbeitsmarkt, im sozialen Verkehr, für die Besorgung ihrer persönlichen Angelegenheiten erfolgreich zu sein.
- Mit dem sich beschleunigenden gesellschaftlichen Wandel ist weiterhin verknüpft, dass der gesamtgesellschaftliche Konsens, welche Inhalte verbindlich für alle vermittelt werden müssen, zunehmend schwieriger wird. Mit dem Kompetenzbegriff will man deshalb von einem geschlossenen Wissenskanon wegkommen und zu einem offenen Konzept gelangen, das Allgemeinverbindlichkeit auf einer abstrakteren Ebene herstellt, und sozial, kulturell und geschlechtsspezifisch unterschiedlich gefüllt werden kann.
- Mit dem Qualifikationsansatz war häufig eine Addition von isolierten Fähigkeiten verbunden, während der Kompetenzbegriff auf die Ganzheitlichkeit des Menschen bezogen ist. Es geht um die Verbundenheit aller Kräfte (Denken, Fühlen und Handeln), und es geht um alle Bereiche menschlichen Handelns (persönlich, sozial, sachlich)
- Weil Qualifikationen in operationalisierter Weise anzugeben sind, beziehen sie sich auf das sichtbare Verhalten eines Menschen. In Anlehnung an die Unterscheidung des Linguisten Chomsky von Kompetenz und Performanz ist es dagegen das Kennzeichen des Kompetenzansatzes, dass er die Ziele des Bildungsprozesses nicht an dem festmacht, was unmittelbar beobachtbar ist, sondern als Denk-, Gefühls- und Handlungsmöglichkeiten sich bei einem Menschen ausge-

prägt hat. Inwieweit es dann in konkretem Verhalten geäußert wird, ist situationsabhängig, so wie die Kompetenz sich ja in unterschiedlichen Situationen bewähren soll.

- Schließlich ist mit dem Kompetenzbegriff eine zweifache Neubestimmung des Bildungsprozesses verbunden: zum einen die Vorstellung vom "lebenslangen Lernen", so dass es um die Kontinuität des Bildungsprozesses, die Anschlussfähigkeit des erworbenen Wissens und die Aufnahme bisheriger Lernerfahrungen in dem neuen Bildungszusammenhang geht; zum anderen die stärkere Gesamtsicht auf den ganzen Bildungsprozess, so dass es nicht nur um die formalen Bildungsorte geht, sondern um deren Integration mit informeller und non-formaler Bildung.

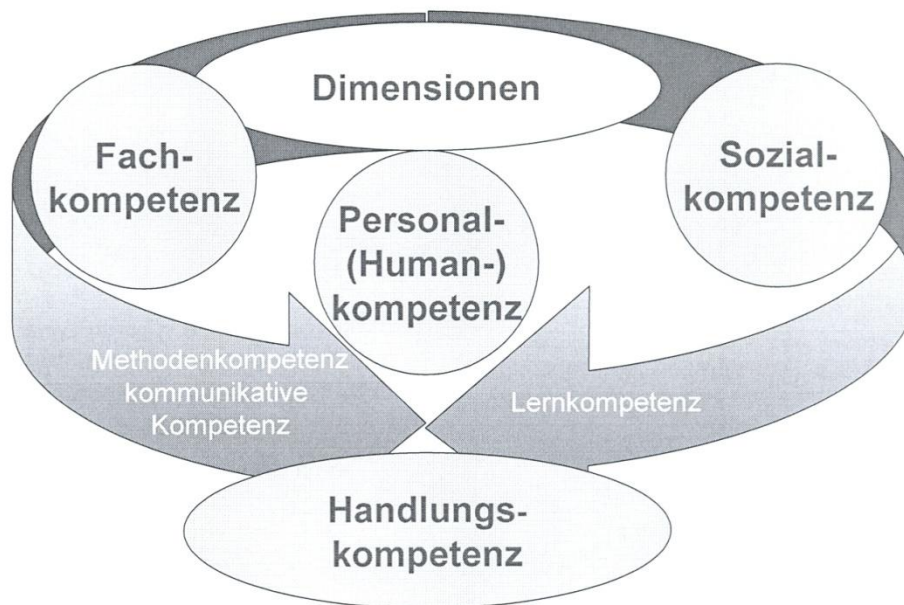
Mit dem Kompetenzansatz sind bildungspolitische Zielfindungen und ihre Legitimationen verbunden, die auf die pädagogische Frage antworten: "Was müssen ... Kinder, Jugendliche und Erwachsene heute lernen, um jene Kompetenzen zu entwickeln und zu erwerben, die sie in Zukunft benötigen?" (Expertengruppe Forum Bildung, S. 6) Dabei werden die Kompetenzen in einem offenen Konzept bestimmt, das sozial, kulturell und zeitlich immer neu bestimmt werden muss, weil die Zukunft nicht konkret vorhersehbar ist, und sie beziehen sich auf die Ganzheitlichkeit des Menschen: seine Persönlichkeitsentwicklung, soziale Teilhabemöglichkeit und Beschäftigungsfähigkeit ebenso wie seine kognitiven, emotionalen und pragmatischen Dimensionen. Schließlich werden Kompetenzen situationsunabhängig bestimmt, und sie beziehen sich nicht auf das konkrete Verhalten, sondern die potentiellen inneren Möglichkeiten des Denkens, Fühlens und Handelns. Ob jemand in dem Bildungsprozess die Kompetenzen erworben hat, die als Ziele vorgegeben sind, muss sich in verschiedenen, unvorhersehbaren Situationen erst bewähren.

In der Diskussion um den Kompetenzbegriff werden unter der verbindenden Überschrift von "Handlungskompetenz" verschiedene Dimensionen unterschieden, zu-

- Selbstkompetenz
- Sozialkompetenz
- Fachkompetenz

Die Kultusministerkonferenz hat folgende "Dimensionen von Handlungskompetenz" ausdifferenziert:

KMK: Dimensionen der Handlungskompetenz (2000, 2004)



(in: Wolfgang Ettmüller: Wie erstellen wir schulspezifische Jahresarbeitspläne?, www.kola.bildung-rp.de/index. 7. März 2008)

Neben diesen nicht immer einheitlichen Bestimmungen der Ausdifferenzierung von Handlungskompetenz werden auf einer weiteren Ebene "Wissen", "Fertigkeiten" und "Einstellungen" unterschieden. Um kompetent zu sein, muss ich etwas wissen, und ich muss tun, was ich weiß - und ebenso wissen, was ich tue -, und schließlich muss ich wollen, dass ich tue, was ich weiß. (Unschwer ist hier die Parallele zur Pestalozzi-schen Formulierung von "Kopf, Herz und Hand zu erkennen.")

In einem Arbeitspapier einer Expertengruppe des Forum Bildung wurde 2001 eine andere Ausdifferenzierung des Kompetenzbegriffes vorgeschlagen, die an dieser Stelle Erwähnung finden soll, weil sie auf die unterschiedlichen pädagogischen Handlungsnotwendigkeiten verweist und so die Einseitigkeit vieler frühkindlicher Bildungspläne aufheben kann, die in der zu kurz gegriffenen Formel von der "Selbstbildung des Kindes" an vielen Stellen hauptsächlich auf die passiven, begleitenden, unterstützenden Seiten des Erziehverhaltens abheben. Die Expertengruppe

differenziert die Bildungsziele in sechs Bereiche und ordnet ihnen u. a. begünstigende Unterrichtsformen zu:

- 1) "Intelligentes Wissen ... begünstigt durch lehrergesteuerten, aber schülerzentrierten Unterricht"
- 2) "Anwendungsfähiges Wissen ... erleichtert durch Projektunterricht/ -arbeit"
- 3) "Lernkompetenz ... gefördert durch angeleitetes, selbständiges Lernen und durch Reflexion über erfolgreiches Lernen"
- 4) "Methodisch-instrumentelle Schlüsselkompetenzen ... begünstigt durch übungszentrierte Lehrformen"
- 5) "Soziale Kompetenzen ... begünstigt durch regelgeleitete Zusammenarbeit, Gruppenunterricht, Teamarbeit Konfliktlösungsaufgaben"
- 6) Werteorientierungen ... gefördert durch lebendige demokratische Kultur in Bildungseinrichtungen".

Die Formulierungen zeigen einen einseitigen Schulbezug auf, was an dieser Stelle nicht verwirren sollte, ist das Konzept insgesamt doch im Sinne des lebenslangen Lernens auf alle formellen Bildungsbereiche (vom Kindergarten über die Schule, berufliche Ausbildung und Hochschule bis zur Weiterbildung) bezogen, und betont auch informelle Bildungsorte. Für die frühkindliche Bildungsdiskussion wäre in einer Erweiterung der Bildungspläne hilfreich, stärker die Kompetenzziele und die mit ihnen verbundenen pädagogischen Notwendigkeiten des Handelns der Erzieherinnen zu differenzieren.

In den frühkindlichen Bildungsplänen der Bundesländer wird zumeist der beschriebene Trend der Verwendung des Kompetenzbegriffs zur Beschreibung der allgemeinen Bildungsziele aufgegriffen, sieht man von Nordrhein-Westfalen und Mecklenburg-Vorpommern ab. Dabei benutzt letzteres Bundesland stattdessen den Begriff "Fähigkeiten". Ohnehin ist festzustellen, dass in einigen Bildungsplänen der Kompetenzbegriff nicht in spezifischer Weise gebraucht wird, sondern synonym zu "Fähigkeiten" verwendet wird. Feststellbar ist bei vielen Bildungsplänen zweitens, dass es zu einer Gegenüberstellung von "Basiskompetenzen" (bzw. "Schlüsselkompetenzen") und bereichsspezifischen Kompetenzen in den ausdifferenzierten Bildungsbereichen kommt. Eine solche doppeldeutige Verwendung des Wortes ist jedoch missverständlich, da durch die Verwendung des Kompetenzbegriffes gerade eine Loslösung von

vorweg bestimmten inhaltlichen Bereichen intendiert ist, auch wenn sich in dem Feld der "Fachkompetenzen" notwendige Verbindungen ergeben. Doch gerade in der frühkindlichen Bildung spielen Fachkompetenzen eine eher untergeordnete Rolle. Die Gegenüberstellung von Basis- und Bereichskompetenzen führt drittens teilweise zu einem inflationären Gebrauch des Kompetenzbegriffs. Dies sei am Beispiel Bayern gezeigt. Das Wort kommt hier 422 Mal vor, und neben der Bezeichnung der Basiskompetenzen finden wir auch: Gesundheits-, Stressbewältigungs-, Fremdheits-, Lese-, Literatur-, Medien-, Zähl-, Lebens-, Beteiligungs-, Moderations-, Entscheidungskompetenz und interkulturelle, mehrsprachige, schriftsprachige, mathematische, künstlerische Kompetenz. Es gibt keinen Aspekt menschlichen Tuns, Fühlens und Handelns, in dem man es nicht zur Meisterschaft bringen könnte, die man dann mit dem Prädikat "Kompetenz" ausstatten kann. Doch diese Verwendung in qualitativer Hinsicht im Sinne von besser oder schlechter, mehr oder weniger, ist mit dem Kompetenzbegriff weniger intendiert (trotz der Diskussion um Kompetenzniveaus insbesondere zur Vergleichbarkeit von Schul- oder Ausbildungsabschlüssen). Vorrangig geht es um die Heraushebung der Ganzheitlichkeit des Bildungsprozesses und um seine Orientierung auf gelingendes zukünftiges und gegenwärtiges Leben. Viertens: Wie sehr der Kompetenzbegriff in der frühkindlichen Bildungsdiskussion noch unterentwickelt ist, lässt sich am Beispiel des Bildungsplanes von Baden-Württemberg zeigen, wo der Kompetenzbegriff vorrangig im Zusammenhang mit dem Übergang zur Grundschule gebraucht wird.

Auf der anderen Seite finden wir in einigen Bildungsplänen auch einen expliziten und reflektierten Gebrauch des Kompetenzbegriffs, z.B. in Berlin (entsprechend auch dem Saarland und in Hamburg) und Sachsen-Anhalt. Ein wichtiger Diskussionsstrang bezieht sich dabei auf die zeitliche Dimension von Gegenwart und Zukunft. Geht es bei den Bildungszielen um das Hier und Jetzt der Kinder, oder hat Bildung sich auf die gesellschaftliche Zukunft hin auszurichten? Geht es um Kompetenzen, die Kinder zur Erfüllung gesellschaftlicher Aufgaben benötigen oder steht die Persönlichkeitsentwicklung und das aktuelle Glück des Einzelnen im Vordergrund. In den Bildungsplänen finden wir beide Positionen wieder.

Zunächst der Bildungsplan von Sachsen: „Es werden im Bildungsplan bewusst keine Kompetenzkataloge formuliert, die Kinder bis zu einem bestimmten Alter erreicht

haben müssen.“ „Es geht nicht in erster Linie um den zukünftigen Erwachsenen als Arbeitskraft und als politisch bewussten und mündigen Bürger, der seine Kompetenzen nutzt um seine individuellen Interessen in einer demokratischen Gesellschaft zu verwirklichen. Es interessiert vor allem das Kind im ‚Hier und Jetzt‘ mit seinen aktuellen Bedürfnissen und Entwicklungserfordernissen.“ (1/4f)

Dagegen schreibt der Bildungsplan von Schleswig-Holstein: „Bildung und Erweiterung der Bildung durch lebenslanges Lernen sind zentrale Grundlagen für die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft. Die frühen Bildungsvorgänge der Kinder sind die Basis für spätere Bildungsprozesse Jugendlicher und Erwachsener. Kindertageseinrichtungen sind dabei in ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag besonders bedeutsam. Sie sind die Bildungsinstitutionen, denen die Kinder zuerst begegnen. Kinder werden mit neuen Anforderungen konfrontiert, die wir heute noch nicht kennen und müssen sich in immer neuen Lebenssituationen zurechtfinden. Die Vorbereitung darauf, dass sich Lebensbedingungen ständig wandeln, ist eine grundlegende Aufgabe zukunftsorientierter Bildungsinstitutionen.“ (7)

Dass es nicht um ein „entweder ... oder“ – sowohl bezogen auf die zeitliche Dimension von Gegenwart oder Zukunft als auch die Pole Ich oder Gesellschaft – geht, sondern um ein dialektisches „gleichermaßen und gleichzeitig“, ein „sowohl ... als auch“ bringt der Berliner Bildungsplan (und die hier textidentischen Pläne von Hamburg und des Saarlandes) zum Ausdruck: Zunächst zum Kompetenzbegriff: Kompetenz „bedeutet mehr als Wissen, Fähigkeit und Fertigkeit. Es wird hier ein erweiterter Kompetenzbegriff zu Grunde gelegt, der auch Gefühle, Wille und Tatkraft umfasst.“ (Berlin, S. 22) Dann: „Pädagogik hat die Aufgabe zu analysieren, welche Kompetenzen Kinder benötigen, um in ihrer Lebenswelt jetzt und zukünftig bestehen und die Gesellschaft aktiv gestalten zu können. Nach der Analyse folgen Bewertung und Entscheidung:

Welche Ziele sind besonders wünschenswert, welche Kompetenzen sollten vorrangig angestrebt werden in der pädagogischen Arbeit? ... Die Kompetenzen sollen das Kind in die Lage versetzen, in verschiedenen Situationen seines Lebens selbständig und verantwortungsbewusst zu handeln.“ (Berlin, S. 26, Saarland S. 21, Hamburg S. 15)

Leben in der Gegenwart und Vorbereitung auf die Zukunft stehen in einem häufig nicht auflösbaren Spannungsverhältnis, aber pädagogisch sind sie keine gegensätzlichen Forderungen, weil eine Kindergartenpraxis, die sich nur um das Wohlergehen der Kinder im Hier und Jetzt kümmerte und die Anforderungen an die Zukunft ausklammerte, ihr auch aus der Perspektive des einzelnen Kindes notwendiges pädagogisches Ziel der Einführung in die Lebenswelt und der Hilfe zur Selbsthilfe und zur Selbsttätigkeit verfehlen würde. Andererseits würde eine Kindergartenpraxis, die sich ausschließlich auf die Zukunft und die noch nicht vorhandenen, sondern zu vermittelnden Kompetenzen richtete, an der Forderung vorbeigehen, dass jede Lebensphase ihre Bedeutung in sich selbst hat (Rousseau: „Die Natur will, daß die Kinder Kinder sein sollen, ehe sie Männer werden.“ S. 83)) und dass es pädagogisch notwendig ist, neue Erfahrungen immer im Kontext der biographischen Kontinuität zu betrachten.

Gleiches gilt für das spannungsgeladene Verhältnis von Ich und Gesellschaft: Die individuelle Entwicklung lässt sich nicht im außergesellschaftlichen Bereich befördern, sondern nur im engen Kontakt zu ihr, und die demokratische Gesellschaft fordert zentral die Achtung der individuellen Menschenwürde. Glücklich wird ein Mensch nicht gegen die Gesellschaft, und erfolgreich wird die Gesellschaft nicht, wenn sie das Glück und Engagement des Einzelnen unbeachtet lässt. Kinder sind zukunftsorientiert und an der Einarbeitung in die natürliche und soziale Außenwelt interessiert, sie wollen nicht in Watte gepackt werden, sondern sich den Herausforderungen stellen und die eigene Entwicklung in Kontakt mit dem Fremden vorwärtstreiben.

Das letzte Zitat aus dem Berliner Bildungsplan weist noch auf einen weiteren wichtigen Punkt hin: Aus der Analyse des gegenwärtigen und zukünftigen Lebens ergeben sich nicht automatisch die notwendigen Kompetenzen, die dann objektiv in Ziele transformiert werden können. Vielmehr bedarf es einer qualitativen pädagogischen Bewertung: Welche Ziele setzen die Erwachsenen für die Kinder, da sie an der wünschenswerten Weiterentwicklung der Gesellschaft gerade im Interesse ihrer Kinder interessiert sind? Nochmals in einer klassischen Formulierung Friedrich Schleiermachers: „Es muß ... eine Theorie geben, die von dem Verhältnisse der älteren Generation zur jüngeren ausgehend sich die Frage stellt, Was will denn eigentlich die ältere

Generation mit der jüngeren? ... Auf diese Grundlage des Verhältnisses der älteren zur jüngeren Generation, was der einen in Beziehung auf die andere obliegt, bauen wir alles, was in das Gebiet dieser Theorie fällt.“ (38f)

Im Vorstehenden wurde der Kompetenzbegriff als hilfreich für die Beschreibung der Ziele des Bildungsprozesses dargestellt, wenn er in reflektierter Weise (Betonung der Offenheit der Konzeption, Situationsunabhängigkeit, Füllung durch soziale, kulturelle Lebensbedingungen, Ganzheitlichkeit) benutzt wird. Trotzdem sollen auch kritische Einschätzungen nicht unerwähnt bleiben. Diese finden sich, wenn auch selten, in den Bildungsplänen selbst wieder. So benutzt der Bildungsplan von Sachsen-Anhalt zur Beschreibung der Bildungsziele zwar auch den Kompetenzbegriff, um so ein offenes Bildungskonzept in Abgrenzung zur Festlegung bestimmter Wissensbestände oder Fertigkeiten entwickeln zu können, betrachtet den Begriff jedoch zugleich auch kritisch: „Es geht ... nicht zuerst um den Erwerb von Kompetenzen, unabhängig davon, ob wir sie als Schlüssel- oder Fachkompetenzen beschreiben. Die Rede vom ‚kompetenten Säugling‘ meint vielmehr, dass Kinder von Geburt an imstande sind ‚sich die Welt in grundlegender und weitreichender Weise anzueignen, ohne dass ein Erwachsener sie belehren müsste.‘ (Laewen)“ (Sachsen-Anhalt)

Weiterhin muss das hinter dem Kompetenzbegriff stehende Menschenbild hinterfragt werden. Mit „Kompetenz“ wird nahe gelegt, dass der Mensch durch sein Handeln sich, sein Leben, seine Umwelt beherrschen kann und dass es zwischen den Menschen Unterschiede in dem Ausmaß gibt, wie dies Einzelnen gelingt. Beide Annahmen lassen sich bestreiten: Es gibt Bereiche des menschlichen Lebens, die der eigenen „Kompetenz“, der Bewältigung durch das eigene Handeln entzogen sind. Dies trifft zum einen für Situationen zu, in denen man von Schmerz überwältigt, tragischen Ereignissen ohnmächtig ausgeliefert, zum Nichtstun und Aushalten gezwungen ist. Auf der anderen Seite gilt dies auch für besonders glückliche Momente, die einen fassungslos Staunen lassen, in die man hineinfällt, ohne Angst zu empfinden, oder in denen man vor Rührung nur still stehen, heulen oder lachen kann. M.E. lässt sich dies am Deutlichsten an dem religiösen Erlebnis verdeutlichen – „Religion ist Sinn und Geschmack für das Unendliche“ (S. 51), hat Friedrich Schleiermacher formuliert, und deshalb erscheint es nicht besonders hilfreich, von „religiöser Kompetenz“ zu reden. Weiterhin: Gerade kleine Kinder erleben häufig die Erfahrung des

Ausgesetztseins, sie müssen sich dem Fügen und in einrichten in dem Spielraum, den die Erwachsenen ihnen lassen. Auf der anderen Seite haben sie häufig aber auch mehr als die Erwachsenen die Fähigkeit des Staunens, der Bewunderung des Ergriffenseins. Gerade weil sie scheinbar noch nicht so kompetent wie die Großen sind, können sie sich dem Unerwarteten mit Begeisterung hinwenden, sich von ihm faszinieren lassen, ohne gleich zu fragen, was man da kompetent tun kann.

Natürlich ließe sich „Ohnmacht erfahren“ und „bewunderungswürdiges Staunen“ auch als „Kompetenzen“ beschreiben, nur verlöre das Wort dann an seiner spezifischen Bedeutung, wenn es das passive Gewährenlassen in sich aufnähme und so die Konnexion mit der aktiven Rolle, für die man kompetent ist, lockerte. Das Vorgetragene soll nicht gegen die Verwendung des Kompetenzbegriffs sprechen: Pädagogisch ist es eine notwendige Aufgabe, Kinder mit der seelischen, geistigen und körperlichen Bereitschaft auszustatten, ihr Leben im Hier und Jetzt selbst in die Hand zu nehmen und sie vorzubereiten, auch zukünftig selbstbewusst und eigenaktiv tätig zu sein. Für Jean-Jacques Rousseau war Unabhängigkeit die Grundbedingung für das Glück des Menschen und Maria Montessori hat dies ins Pädagogische gewendet: Das Kind muss unabhängig vom Erwachsenen werden, um seinen Entwicklungsweg realisieren zu können. Doch das Vorgetragene soll gegen die ausschließliche Fixierung auf „Kompetenzen“ als Raster für pädagogische Zielbeschreibungen sprechen, weil auch die angedeuteten passiven Grundhaltungen durch den Bildungsprozess bestätigt, ausdifferenziert, weiterentwickelt, geformt werden müssen.

b) Bildungsbereiche

Quantitativer Schwerpunkt der Bildungspläne ist die Beschreibung der Bildungsbereiche. Ihr seitenmäßiger Anteil liegt zwischen 25 % (Rheinland-Pfalz) und 80 % (Brandenburg). Gleichmaßen unterschiedlich ist die Zahl der ausdifferenzierten Bildungsbereiche: Sie liegen zwischen vier (Nordrhein-Westfalen) und 15 (Hessen), in den meisten Fällen aber zwischen fünf und sieben (Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen). Zusätzlich differenzieren einige Bundesländer noch „Querschnittsdimensionen“ (Schleswig-Holstein), „Querschnittsthemen“ (Rheinland-Pfalz) oder „Themenübergreifende Bildungs- und Er-

ziehungsperspektiven“ (Bayern) aus, die einerseits bestimmte Zielgruppen (Geschlecht → „Genderbewusstsein“ <Schleswig-Holstein>, „Geschlechtersensible Pädagogik“ <Rheinland-Pfalz>, kultureller Hintergrund → („Interkulturalität <Schleswig-Holstein>, Behinderung → „Förderung und Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen“ <Schleswig-Holstein>) im Blick haben und andererseits unterschiedliche Stichworte der Bildungsdiskussion herausheben: „Übergänge des Kindes und Konsistenz im Bildungsverlauf (Transitionen)“ <Bayern>, „Resilienz“ und „Lernmethodische Kompetenz <Rheinland-Pfalz>, „Nachhaltigkeit“, „Lebensweltorientierung“ und „Partizipation“ <Schleswig-Holstein>.

Der Kern der Bildungsbereiche aller Bundesländer lässt sich den sechs Bildungsbereichen zuordnen, die die Jugendministerkonferenz und die Kultusministerkonferenz 2004 in dem „Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ festgelegt haben:

1. Sprache, Schrift, Kommunikation
2. Personale und soziale Entwicklung, Werteerziehung/religiöse Bildung
3. Mathematik, Naturwissenschaft, (Informations-)Technik
4. Musische Bildung/Umgang mit Medien
5. Körper, Bewegung, Gesundheit
6. Natur und kulturelle Umwelten

Die folgende Tabelle ordnet die Bildungsbereiche der verschiedenen Bundesländer dieser Systematik zu. Dabei zeigt sich eine Reihe von Unterschieden zwischen den verschiedenen Ländern.

KMK	1. Sprache, Schrift, Kommunikation	2. Personale und soziale Entwicklung, Werteerziehung/religiöse Bildung	3. Mathematik, Naturwissenschaft, (Informations-)Technik	4. Musische Bildung/Umgang mit Medien	5. Körper, Bewegung, Gesundheit	6. Natur und kulturelle Umwelten
BW	3. Sprache	5. Gefühl und Mitgefühl 6. Sinn, Werte und Religion	4. Denken	2. Sinne	1. Körper	
Bayern	3. Sprache und Literacy 4. Informations- + Kommunikationst., Medien	1. Werteorientierung und Religiosität 2. Emotionalität, soziale Beziehungen und Konflikte	5. Mathematik 6. Naturwissenschaft und Technik	8. Ästhetik, Kunst und Kultur 9. Musik	10. Bewegung, Rhythmik, Tanz und Sport 11. Gesundh.	7. Umwelt
Berlin	3. Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien		6. Mathematische Grunderfahrungen 7. Naturwissenschaftl. + technische Grunderf.	4. Bildnerisches Gestalten 5. Musik	1. Körper, Bewegung und Gesundheit	2. Soziale und kulturelle Umwelt
Brandenburg	2. Sprache, Kommunikation und Schriftkultur	(7. Religiöse Grunderfahrungen und Werteentwicklung - hrsg. vom Diak. Werk und den Caritasverb.)	5. Mathematik und Naturwissenschaft	3. Musik 4. Darstellen und Gestalten	1. Körper, Bewegung und Gesundheit	6. Soziales Leben
Bremen	4. Sprachliche und nonverbale Kommunikation		7. Natur, Umwelt und Technik	1. Rhythmik und Musik 3. Spiel + Phantas. 6. Bauen + Gestalt.	2. Körper und Bewegung	5. Soziales Lernen, Kultur und Gesellschaft
Hamburg	3. Kommunikation, Sprachen; Schriftkultur und Medien		4. Mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Grunderf.	5. Musik, Bildnerisches Gestalten	2. Körper, Bewegung und Gesundheit	1. Soziale und kulturelle Umwelt
Hessen	5. Sprache und Literacy	1. Emotionalität und soziale Beziehungen 4. Lebenspraxis 12. Religiosität und Werteorientierung 14. Demokratie und Politik	9. Mathematik 10. Naturwissenschaften 11. Technik	6. Medien 7. Bildnerische und darstellende Kunst 8. Musik und Tanz	2. Gesundheit 3. Bewegung und Sport	13. Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur 15. Umwelt
Mecklen.-V.	1. Sprechen und Sprache		5. Elementares mathematische Denken	4. Musik, Ästhetik und bildnerisches Gestalten	2. Bewegungserziehung	3. Gemeinschaft - Natur - Sachen
Niedersachsen	4. Sprache und Sprechen	1. Emotionale Entwicklung und soziales Lernen 5. Lebenspraktische Komp. 9. Ethische und religiöse Fragen, Grunderfahrungen menschlicher Existenz	2. Entwicklung kognitiver Fähigkeiten und der Freude am Lernen 6. Mathematisches Grundverständnis	7. Ästhetische Bildung	3. Körper - Bewegung - Gesundheit	5. Natur und Lebenswelt
NRW	3. Sprache(n)			2. Spielen und Gestalten	1. Bewegung	4. Natur und kulturelle Umwelten
Rheinland-Pfalz	2. Sprache	5. Religiöse Bildung 6. Gestalten von Gemeinschaft und Beziehungen 7. Interkulturelles und interreligiöses Lernen	8. Mathematik, Naturwissenschaft, Technik	1. Wahrnehmung 4. Künstlerische Ausdrucksformen 11. Medien	3. Bewegung 10. Körper - Gesundheit - Sexualität	4. Naturerfahrung - Ökologie
Saarland	3. Sprache und Schrift	2. Soziale und kulturelle Umwelt, Werteerziehung und religiöse Bildung	6. Mathematische Grunderfahrungen 7. Naturwissenschaftliche und technische Grunderfahrungen	4. Bildnerisches Gestalten 5. Musik	1. Körper, Bewegung und Gesundheit	2. Soziale und kulturelle Umwelt, Werteerziehung + religiöse Bildung
Sachsen	3. Kommunikative Bildung	2. Soziale Bildung (7. Religiöse Grunderfahrungen und Werteentwicklung - hrsg. von den Kirchen im Anhang)	5. Naturwissenschaftliche Bildung 6. Mathematische Bildung	4. Ästhetische Bildung	1. Somatische Bildung	
Sachsen-Anhalt	2. Kommunikation, Sprache(n) und Schriftkultur	3. (Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen	5. Mathematische Grunderfahrungen	4. Ästhetik und Kreativität	1. Körper, Bewegung + Gesundheit	6. Welterkundung + naturwissenschaftl. Grunderfahr.
Schleswig-Holst.	2. Sprache(n), Zeichen/Schrift + Kommunikat.	5. Religion, Ethik und Philosophie	3. Mathematik, Naturwissenschaft und Technik	6. Musisch-ästhetische Bildung und Medien	1. Körper, Gesundheit + Bewegung	4. Kultur, Gesellschaft und Politik
Thüringen	1. Sprachliche und schriftsprachliche Bildung	7. Soziokulturelle und moralische Bildung	3. Naturwissenschaftliche und technische Bildung 4. Mathematische Bild.	5. Musikalische Bildung 6. Künstlerisch-gestaltende Bild.	2. Motorische und gesundheitliche Bildung	

▪ **Kindergarten„fächer“**

Bildung ist die selbsttätige Aneignung von Welt durch das Kind. Deshalb muss Bildung unter zwei Perspektiven gleichermaßen betrachtet werden:

- mit Bezug auf das Kind: die „Entwicklungsfelder des Kindes“ (wie der baden-württembergische Bildungsplan es nennt) bzw. „die Selbstbildungspotentiale des Kindes“ (nordrheinwestfälische Bildungsempfehlung) und
- mit Bezug auf die Welt: das „kulturelle Erbe“ (Sachsen-Anhalt). So schreibt der Bildungsplan von Schleswig-Holstein: „Bildungsplanung in Kindertageseinrichtungen kann aber auf die Auswahl von Bildungsthemen und die Festlegung von Zielen nicht verzichten. Allerdings dürfen diese nicht als isolierte Lernergebnisse formuliert werden ..., sondern müssen stärker den individuellen Verständnisprozess in den Mittelpunkt stellen Dabei ergeben sich Bildungsziele nicht nur aus den Selbstbildungszielen der Kinder, sondern sind immer auch mit Zielvorstellungen der Erwachsenen verknüpft: Die Kinder werden als Erwachsene die Welt von morgen gestalten. Welche Bildungsinhalte sind uns vor diesem Hintergrund wichtig? Welche Welt wünschen wir uns? Bildungsziele brauchen Zukunftswünsche der Erwachsenen. Bei der Formulierung von Bildungszielen gilt es nicht nur, die Selbstbildungsinteressen der Kinder zu begleiten, sondern als Erwachsener ebenfalls Farbe zu bekennen und den Kindern Themen zuzumuten.“ (28)

Die Schwierigkeit besteht nun darin, beide Perspektiven zusammen in den Blick zu nehmen: Wie eignet sich das Kind die Welt an, welche Interessen hat es, wie integriert es die Außenwelterfahrungen in seinem Kopf, Herzen und seiner Hand, und wie entwickelt sich sein Selbstbewusstsein in der Auseinandersetzung mit dem Außen? Und gleichermaßen: Welche Ausschnitte der Welt sind wichtig für die Einarbeitung in das „kulturelle Erbe“, welches Wissen und welche Erfahrungen benötigt ein Kind, um sein Welt- und Selbstbewusstsein aufbauen zu können, welches Wissen und Können muss tradiert werden, um den gesellschaftlichen Zusammenhang zu erhalten, wie wird ein Kind anschlussfähig an den Entwicklungsstand der Gesellschaft und bereit, sich für ihre Weiterentwicklung einzusetzen?

Die Frage nach den Bildungsbereichen und Bildungsinhalten akzentuiert die objektive Seite des Bildungsprozesses, indem danach gefragt wird, welche Inhalte warum

den Kindern als verpflichtende Inhalte angeboten werden sollen. Die vorherige Tabelle zeigt dabei zum einen, dass die sechs Bildungsbereiche der KMK-Vereinbarung die unterschiedliche Ausdifferenzierung in den einzelnen Bundesländern einfangen kann, sie zeigt aber auch die großen Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern. Schon die Rangfolge der einzelnen Bildungsbereiche ist unterschiedlich: Mit Ausnahme des Bildungsbereichs „Mathematik, Naturwissenschaft, (Informations-)Technik“ können alle anderen sowohl an erster wie an letzter Stelle aufgeführt werden. Mehrheitlich wird der Bereich „Körper, Bewegung, Gesundheit“ an erster Stelle erwähnt, gefolgt von dem Bereich „Sprache, Schrift, Kommunikation“. Im Mittelfeld liegen die Bereiche „Personale und sozialer Entwicklung, Werteerziehung/religiöse Bildung“ und „Musische Bildung/Umgang mit Medien“, während die Bereiche „Natur und kulturelle Umwelten“ sowie „Mathematik, Naturwissenschaft, (Informations-)Technik an letzter Stelle genannt werden.

Unterschiedlich sind aber auch die konkreten Formulierungen für ein und denselben Bildungsbereich, so dass es nur selten für einen Bildungsbereich eine gleichlautende Formulierung zwischen zwei Bundesländern gibt.

- Auffällig ist dabei für den Bereich „Sprache, Schrift, Kommunikation“, dass in der Hälfte der Bundesländer explizit ein Bereich erwähnt wird, der traditionell in den Regelkindergärten vernachlässigt wurde (und wird): die Schriftkultur („Literacy“), und dass ein Drittel der Bundesländer „Sprachen“ im Plural ausformulieren – angesichts der Tatsache, dass in den westlichen Bundesländern knapp 30 % aller Kinder einen Migrationshintergrund haben, eine notwendige Präzisierung.
- Für den Bereich „Personale und soziale Entwicklung, Werteerziehung/religiöse Bildung“ ergeben sich große Unterschiede: Die drei Stadtstaaten sowie Mecklenburg-Vorpommern und Nordrhein-Westfalen führen diesen gar nicht als gesonderten Bildungsbereich auf; in sieben Bundesländern ist der „Religionsunterricht“ als „Kindergartenfach“ in den Bildungsplänen aufgeführt (in keinem ostdeutschen Bundesland), wobei die Bundesländer Brandenburg und Sachsen „religiöse Grunderfahrungen und Werteentwicklung“ insoweit im Anhang berücksichtigen, als dort eine von den Kirchen oder kirchlichen Wohlfahrtsverbänden erarbeitete Ergänzung mit in den Bildungsplänen vorkommt. Sind „religiöse Grunderfahrungen“ etwas, was ein Kind macht, wenn seine Eltern es in einem

konfessionellen Kindergarten anmelden, die aber als verpflichtende Bildungserfahrungen für alle Kinder entbehrlich sind, oder die es erst dann macht, wenn es mit dem Schuleintritt pflichtmäßig „Religionsunterricht“ erhält? Kann unsere Gesellschaft darauf verzichten, alle Kinder in die christliche Tradition einzuführen – und dies vielleicht aus Gründen, die weitreichender sind als die notwendige „Werteorientierung“ (diesen Zusammenhang stellen die meisten der Bundesländer her, die Religion als einen Bildungsbereich aufführen)? Ist nicht gerade in einer multikulturellen Gesellschaft, in der der interreligiöse Dialog an Bedeutung gewinnt, die frühe Einführung in die christliche Glaubenswelt, aber auch in die islamische Tradition notwendig?

- Der dritte Bildungsbereich „Mathematik, Naturwissenschaft, Informations-)Technik“ führte und führt in der Kindergartenpraxis häufig ein Schattendasein. Dass er in den Bildungsplänen zumeist an hinterer Stelle aufgeführt wird – in Nordrhein-Westfalen kommt er gar nicht vor –, kann man als Indiz für eine noch zu leistende Profilierung und notwendige Professionalisierung betrachten. Die Bezeichnungen für diesen Bildungsbereich in den verschiedenen Bundesländern sind relativ einheitlich, sieht man davon ab, dass er häufig in zwei Bereiche zerfällt: Elementare Mathematik einerseits und naturwissenschaftliche und technische Bildung andererseits – eine Aufteilung die angesichts der Logik der Wissensgebiete und auch der kindlichen Aneignungsweisen sinnvoll ist.
- Der vierte Bildungsbereich – „Musische Bildung/Umgang mit Medien“ ist traditionell ein Schwerpunkt der Kindergartenpraxis, und er kommt auch in allen Bildungsplänen vor. Dabei wird er in der knappen Hälfte der Bundesländer in zwei Bereiche aufgeteilt: Bildnerisches Gestalten einerseits und Musik andererseits.
- Große Bedeutung hat der fünfte Bereich: „Körper, Bewegung, Gesundheit“. Auffällig ist hier, dass die entsprechende Bezeichnung aus dem Schulbereich – „Sport“ – nur in den Bildungsplänen von Bayern und Hessen benutzt wird und dass der überwiegende Teil der Bundesländer „Gesundheit“ bzw. „gesundheitliche Bildung“ ausdrücklich aufführt. Nun liegt der Zusammenhang von körperlicher Bewegung und Gesundheit auf der Hand, und trotzdem ist zu fragen, ob „Gesundheit“ mit diesem somatischen Bezug hinreichend beschrieben ist.

- Der sechste Bildungsbereich „Natur und kulturelle Umwelten“ wird in den Bildungsplänen der meisten Bundesländer aufgeführt, zumeist jedoch nur der soziale Aspekt: „Kultur, Gesellschaft und Politik“ formuliert der Bildungsplan von Schleswig-Holstein (wobei die ausdrückliche Erwähnung von „Politik“ einmalig ist). Dies hängt mit der Systematik des Rahmens der KMK zusammen: Das Stichwort „Natur“ kommt hier in zwei Bildungsbereichen vor: im Sinne des „Sachunterrichts“ des sechsten Bildungsbereichs und als „Naturwissenschaft“ im dritten Bildungsbereich, was die Frage aufwirft, unter welchen Aspekten „Natur“ dann jeweils unterschiedlich behandelt werden soll.

In der Überschrift dieses Abschnitts ist von „Kindergartenfächern“ die Rede gewesen, weil der Bezug der sechs Bildungsbereiche frühkindlicher Bildung zu den Unterrichtsfächern der Grundschule auffällig ist. Deutsch, (evangelische und katholische) Religion, Mathematik, Kunst, Musik, Sport und Sachunterricht sind die Fächer der Lehrpläne für die nordrhein-westfälischen Grundschulen (späterhin kommt noch Englischunterricht hinzu) und zu ihnen lassen sich Verbindungslinien zu den Fächern der weiterführenden Schulen und der universitären Disziplinen ziehen. Dies ist auch nicht verwunderlich, erfüllen diese Fächer und Disziplinen doch zwei Funktionen: In ihnen ist das „kulturelle Erbe“ eingeschlossen und sie bilden wichtige Erschließungsdimensionen des Kindes.

▪ **Begründungen und Relativierungen**

Betrachtet man jedoch die Begründungen zu den Bildungsbereichen so zeigt sich das durchgehende Bemühen, dem Eindruck einer Fächerstruktur der frühkindlichen Bildungspläne entgegenzuwirken. Von den jeweilig ausdifferenzierten Bildungsbereichen und den aufgeführten Inhalten wird gesagt:

- sie „überschneiden und durchdringen sich“, stehen „in vielen Querverbindungen“ (Bayern),
- sie „mischen“ sich (Berlin),
- sie „durchdringen sich“ (Hessen),
- sie hängen (eng miteinander zusammen“ und sind „aufeinander bezogen zu gestalten“ (Rheinland-Pfalz),

- sie stehen „miteinander in Verbindung und sind nicht losgelöst voneinander zu betrachten“ (Sachsen),
- die „Aufteilung in diese Bildungsbereiche ist nicht trennscharf, es gibt mannigfache Überlappungen“ (Schleswig-Holstein) und:
- die Bereiche sind „inhaltlich eng miteinander verwoben“ (Thüringen).

Begründet wird diese Vermischung häufig mit der „Ganzheitlichkeit“ frühkindlicher Lernprozesse. So schreibt der Bildungsplan von Rheinland-Pfalz: „Kinder lernen ganzheitlich in für sie bedeutsamen Handlungszusammenhängen, in denen die Bildungs- und Erziehungsbereiche eng miteinander zusammenhängen und aufeinander bezogen zu gestalten sind.“ (S. 37) Und der Schleswig-holsteinische Bildungsplan formuliert: „Bildung ist ... ein von vielen Aspekten beeinflusstes ganzheitliches Geschehen, das in sehr unterschiedlichen Situationen stattfindet und fast immer mehrere Kompetenz- und Bildungsbereiche betrifft.“(13) (siehe auch die Bildungspläne von Bremen und Sachsen)

Neben der Betonung, dass die Liste der Bildungsbereiche nicht trennscharfe Kindergarten-„Fächer“ abbilde, bezeichnen einige Länder dies auch nicht als vollständig und prinzipiell offen für neue Bereiche. Der Bildungsplan von Rheinland-Pfalz formuliert: Die Bildungsbereiche „stellen keinen abschließenden Katalog dar. Vielmehr werden zentrale Bereiche genannt, die durch weitere Bereiche ... ergänzt werden können und sollen.“ (37f) Im Bildungsplan von Sachsen-Anhalt steht: „Weder in der Zusammenstellung der Bereiche, noch in den Ausführungen zu jedem einzelnen Bereich ist Vollständigkeit oder Endgültigkeit beabsichtigt“, weil es keinen abschließenden Bildungskanon gäbe, sondern die Inhalte prinzipiell immer wieder neu ausgehandelt, im fachlichen Diskurs überprüft und gesellschaftlich legitimiert werden“ müssten (42). Deshalb versteht sich der Bildungsplan als „offenes Curriculum“, als „Loseblattsammlung“ und Arbeitspapier“.

Neben dieser eher durch die Offenheit der gesellschaftlichen Entwicklung gegebenen Begründung beziehen sich die Bundesländer Baden-Württemberg und Niedersachsen (auch Nordrhein-Westfalen) in ihrer Ablehnung einer verbindlichen Fächerstruktur für die frühkindlichen Bildungsprozesse darauf, dass die Bildungsbereiche sich nicht aus der Systematik von wissenschaftlichen oder Schulfächern herleite, sondern im Sinne der „Kinderperspektive“ aus „Entwicklungsfeldern des Kindes“ (BW, S. 65)

bzw. „Grunddimensionen menschlicher Fähigkeiten“ und „Dimensionen des kindlichen Lernens“ (Niedersachsen S. 12f). Interessant ist dabei nur, dass auch die Systematiken dieser beiden Bundesländer zu einer vergleichbaren Aufteilung der Bildungsbereiche kommen.

Die Liste der Bildungsbereiche wird noch durch eine weitere Relativierung eingeschränkt. Im niedersächsischen Bildungsplan steht: „Jede Einrichtung wird ihre eigenen Schwerpunkte (bei den Lernbereichen und Erfahrungsfeldern, S.H.) setzen. In jeder Einrichtung sollte aber auch darauf geachtet werden, dass im Laufe der Zeit alle Lernbereiche auf die eine oder andere Weise Berücksichtigung finden.“ (13) Mit einer solchen Formulierung, die für den Schulbereich kaum vorstellbar wäre („Jede Schule legt fest, ob sie ihren Schwerpunkt auf Lesen, Schreiben, Rechnen, Religion oder Kunst legen möchte, nur sollten alle Fächer in irgendeiner Weise berücksichtigt werden“), wird jede Verbindlichkeit von Bildungsstandards ausgehebelt. Ergebnis wäre vermutlich, dass Vorlieben der Erzieherinnen durchschlugen und mathematisch-naturwissenschaftliche Inhalte unterbelichtet blieben. Außerdem führt dies zu einer Verstärkung der Chancenungerechtigkeit, da Kinder, deren Familien sie weniger auf schulrelevante Kompetenzen vorbereiten können, in Kindergärten, die hierin nicht ihren Schwerpunkt sehen, keine notwendige Förderung erhielten.

Die vielfältigen Verweise, dass es sich bei der Aufführung der Bildungsbereiche um keine abschließende Liste handele, sondern diese offen sein müsse für andere Bildungsbereiche und dass man wegen der Ganzheitlichkeit frühkindlicher Lernprozesse im pädagogischen Prozess die Überschneidungen zwischen den verschiedenen Bereichen sehen müsse, bedingt eine noch stärkere Unverbindlichkeit, als die Unterschiede in den Listen der Bildungsbereiche zwischen verschiedenen Bundesländern ohnehin mit sich bringen. Wenn es auch andere Bereiche als die aufgeführten sein können, wenn ohnehin alles mit allem im kindlichen Lernprozess zusammenhängt, was ist dann in den Bereichen Sprache, Mathematik, Religion, Sport, Kunst, Musik oder Sachkunde so wichtig, dass die entsprechenden Inhalte für alle Kinder in den Kindergärten der Bundesrepublik Deutschland unverzichtbar sind? Zu fragen wäre weiterhin, ob der angegebene Verweis auf den ganzheitlichen Charakter früher Bildungsprozesse zutreffend ist. Betrachten wir ein fünfjähriges Kindergartenkind, das damit beschäftigt ist, sich in das Seilchenspringen einzuüben (oder lernt, seinen Na-

men zuschreiben, etc.). Es wird nur erfolgreich sein, wenn es sich ganz auf das Seil und seinen Körper konzentriert und alles Übrige ausklammert („Polarisation der Aufmerksamkeit“ hat Maria Montessori dies genannt). Wenn es dann ein Köhner in dem Bereich sein wird, dann wird es diese Fähigkeit in ganzheitliche Situationen einsetzen können (z.B. als Aufführungsteil in einer Zirkusvorstellung), aber der Prozess des Lernens gestaltet sich immer einseitig.

Bei den vielfältig vorgenommenen Relativierungen, die von der Angst geprägt zu sein scheinen, nicht den Eindruck von Schulfächern aufkommen zu lassen, stellt sich die Frage, welche Bedeutung die Auflistung der Bildungsbereiche hat. Mehrheitlich wird so argumentiert, dass sie nicht für die Kinder abgeschlossene Lerneinheiten sein sollen, sondern dass sie für die Erwachsenen leitend sind. Programmatisch drückt dies der Bildungsplan von Brandenburg aus: „Bildungsbereiche geben dem pädagogischen Konzept einen Rahmen, der Planung eine Orientierung, der Beobachtung und der Reflexion ein Auswertungsraster.“ (6) Die Systematik der Bildungsbereiche soll als Reflexionsfolie im Kopf der Erzieherinnen vorhanden sein, um Hinweise für die Planung der Bildungsprozesse zu liefern (Bremen, 13), und sich die Frage (im Team) zu stellen, ob die „Inhalte aus allen sieben Bildungsbereichen ... innerhalb angemessener Zeit ausreichend berücksichtigt“ werden (Berlin, 42). Die Systematik der Bildungsbereiche entspreche nicht der Logik der Kinder, sondern „der Logik von Erwachsenen“ (Sachsen-Anhalt, 42), und sie erleichtern „die Beobachtung, Planung, Begleitung und Auswertung der kindlichen Bildungsprozesse“ (Schleswig-Holstein, 17). Diese Argumentation ist auf den ersten Blick plausibel: Der Säugling wird nicht mit der Vorstellung geboren, die ihn umgebende Außenwelt unterteile ich in eine natürliche, sachliche und kulturelle, das kleine Kind wird die auf Papier gekritzelte Welt der Zeichen nicht in Buchstaben und Ziffern trennen. Doch indem es sich in diese Unterschiede einarbeitet, hat es zunehmend Teil an den neuen Welten des Außen. Dafür mag ein von der Erzieherin angestoßener Bildungsprozess, der dem Kind bewusst signalisiert: „Hierbei handelt es sich um ein mathematisches Problem!“ hilfreich sein

Die Unverbindlichkeit der Bildungspläne auch in Bezug auf die Bildungsbereiche wird durch die rechtliche Grundstellung des Kindergartens noch einmal deutlich relativiert (dieser Aspekt klang bereits in den vorigen Kapiteln an): Einerseits steht

dem Kindergarten kein eigenständiger Bildungsauftrag zu, sondern dieser ist abgeleitet durch den prioritären Elternwillen, und andererseits sind Kindergärten überwiegend in freier Trägerschaft, so dass der staatliche Einfluss durch die Trägerautonomie eingeschränkt ist. Beides zeigt sich exemplarisch an der Bildungsvereinbarung von Nordrhein-Westfalen. Die ersten drei Sätze der Präambel lauten: „Jedes Kind hat Anspruch auf Erziehung und Bildung. Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuerst ihnen obliegende Pflicht; sie haben das Recht, die Erziehung und die Bildung ihrer Kinder zu bestimmen. Ergänzend führen die Tageseinrichtungen für Kinder die Bildungsarbeit mit Kindern aller Altersgruppen um Rahmen des eigenständigen Erziehungs- und Bildungsauftrags nach dem Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder als Elementarbereich des Bildungssystems durch.“ (5) Und einleitend zu dem Abschnitt „Bildungsbereiche“ heißt es: „Unter Beachtung trägerspezifischer Bildungsbereiche, wie religiöser Bildung, verständigen sich die Partner der Vereinbarung auf ... nachfolgende Bildungsbereiche“ (7). Dabei sind die „Partner der Vereinbarung“ neben dem Staat die kommunalen und freien Trägerverbände und die großen christlichen Kirchen.

▪ **Ausdifferenzierungen**

Fast alle Bildungspläne differenzieren die Beschreibungen der einzelnen Bildungsbereiche nach einem jeweils gleichbleibenden Schema aus. Dabei benutzen die Bildungspläne von Baden-Württemberg, Berlin (damit auch Hamburg und das Saarland) und Thüringen ein mehrdimensionales Gliederungsschema. Der Bildungsplan von Baden-Württemberg differenziert zwei verschiedene Ebenen aus:

- 1) Bildungs- und Erziehungsfelder mit sechs Bildungsbereichen (ausgedrückt in der Frage: „Worauf nimmt der Kindergarten Einfluss?“):
 - a) Körper
 - b) Sinne
 - c) Sprache
 - d) Denken
 - e) Gefühl und Mitgefühl
 - f) Sinn, Werte und Religion

2) Grundlegende „Motivationen des Menschen, über die jedes Kind von Geburt an verfügt“ (ausgedrückt in der Frage: „Was will das Kind? Was braucht das Kind zum gelingenden Leben?“):

- a) Anerkennung und Wohlbefinden erfahren!
- b) Die Welt entdecken und verstehen!
- c) Sich ausdrücken!
- d) Mit anderen leben!

In dem Bildungsplan werden die einzelnen Bildungsfelder beschrieben, indem jeweils vier Punkte ausdifferenziert werden:

- allgemeine Aussagen
- Ziele
- Auflistung eine Reihe von Fragen bezüglich der vier kindlichen Motivationsfelder, die für das indirekte und direkte Erzieherinnenhandeln bedeutsam sind,
- Weiterführung des Bildungsfeldes in der Grundschule

Der Berliner Bildungsplan (vergleichbar, wenngleich auch etwas anders zusammengestellt die Bildungspläne von Hamburg und des Saarlandes) differenziert die einzelnen Bildungsbereiche auf drei Ebenen aus:

- 1) Bildungsdimensionen
 - a) Das Kind in seiner Welt
 - b) Das Kind in der Kindergemeinschaft
 - c) Weltgeschehen erleben und erkunden
- 2) Pädagogische Fragen
 - a) Analysefragen
 - b) Ziele
 - c) Bildungsaufgaben für die Erzieherinnen und Erzieher

Dabei werden die Ziele unterschieden in:

- i. Ich-Kompetenzen
- ii. Soziale Kompetenzen
- iii. Sachkompetenzen
- iv. Lernmethodische Kompetenzen

und die Bildungsaufgaben der Erzieherinnen und Erzieher in:

- i. Im Alltag der Kita

- ii. Spielmaterial und Spielanregungen
- iii. Projektarbeit
- iv. Raumgestaltung und Materialausstattung

Der Thüringer Bildungsplan beschreibt die einzelnen Bildungsbereiche auch mit einem dreidimensionalen Modell:

- 1) zeitliche Achse
 - a) Basale Bildung
 - b) Elementare Bildung
 - c) Primäre Bildung
- 2) Bildungsdimensionen
 - a) Personale Bildung
 - b) Soziale Bildung
 - c) Sachliche Bildung
- 3) Pädagogische Fragen
 - a) Entwicklungssituation
 - b) Welche Bildungsangebote stehen dem Kind zu?
 - c) In welchen pädagogischen Settings erfolgen diese Angebote?
 - d) Welche konkreten Angebote sollen gemacht werden?

Es ergeben sich so 36 ($3 \times 3 \times 4$) Felder, die für jeden Bildungsbereich ausgefüllt sind, d.h. bei sieben Bildungsbereich insgesamt 252 (7×36) Kästchen, in denen der Bildungsauftrag konkretisiert wird (im Fall des Thüringer Bildungsplans für Kinder von der Geburt bis zum zehnten Lebensjahr).

So einleuchtend die Systematiken für sich sind, so sehr zeigt ihre Betrachtung auch die Schwierigkeiten einer genauen Abgrenzung, so dass nicht immer einleuchtend ist, warum ein bestimmtes Stichwort an einem bestimmten Punkt auftaucht. Wird dadurch nicht das, was in den meisten Fällen mit „Ganzheitlichkeit“ frühkindlicher Bildung angemahnt wird, zerrissen? Weiterhin ergibt sich die Frage, ob für die Fachkräfte in den Kindergärten die Systematiken das leisten, was sie leisten sollen: Phantasie freizusetzen, um begründet die Bildungsprozesse anzuregen, derer das Kind bedarf? Anders ausgedrückt: Kann die Erzieherin bei 252 Bäumen den Wald noch sehen?

Sachsen geht demgegenüber den entgegengesetzten Weg: Es hebt die Bedeutung der einzelnen frühkindlichen Bildungsbereiche dadurch heraus, dass es für jeden Bereich einen „Leitbegriff“ nennt:

- | | |
|-----------------------------------|---------------------------|
| 1) Somatische Bildung | Leitbegriff: Wohlbefinden |
| 2) Soziale Bildung | Leitbegriff: Beteiligung |
| 3) Kommunikative Bildung | Leitbegriff: Dialog |
| 4) Ästhetische Bildung | Leitbegriff: Wahrnehmen |
| 5) Naturwissenschaftliche Bildung | Leitbegriff: Entdecken |
| 6) Mathematische Bildung | Leitbegriff: Ordnen |

Die meisten Bildungspläne benutzen eine wiederkehrende Gliederung für die Beschreibung der Bildungsbereiche, die einfacher und handhabbarer ist als die bisher aufgeführten. Zumeist werden drei/vier Punkte unterschieden:

1. Leitgedanken/Bedeutung des jeweiligen Bildungsbereichs
2. Bildungsziele
3. Anregungen zur pädagogischen Bildungsbegleitung und Erzieherinnenreflexion
4. Beispiele gelungener Praxis

Nicht in allen, aber doch in einigen Bildungsplänen wird bei der Beschreibung der Bildungsbereiche bewusst die Frageform gewählt. Dies gilt z.B. für die Vielzahl der „Analysefragen, die mit Eltern, Kindern und im Team erkundet werden können“, die der Berliner Bildungsplan aufweist („Haben die Familiensprachen Raum in der Kita?“ <64> - um ein Beispiel zu nennen), oder die „Fragen als Denkanstöße“, die der baden-württembergische Bildungsplan an den Schnittstellen von Bildungsfeldern und Motivationen des Kindes, formuliert (z.B.: „Wann wird jedem Kind Gelegenheit gegeben, von sich zu erzählen?“ <95>) oder schließlich für die Fragen zum pädagogischen Handeln, die der sächsische Bildungsplan für jeden Bildungsbereich in Bezug auf die Aspekte Rahmenbedingungen, Kinder und Eltern auflistet: z.B.: „Gibt es eine besondere Gesprächskultur in der Einrichtung?“ (2.3, S. 4)

Die Frageform vermeidet die sonst häufig vorfindbare apodiktische Auflistung: „Die Kinder machen x,y,z“ bzw. „Die Kinder sollen ...“ und erlaubt der einzelnen Erzieherin, angesichts ihrer konkreten Bedingungen und für die Lebens- und Entwicklungssituation des einzelnen Kindes nach Voraussetzungen, Möglichkeiten, Chancen und Notwendigkeiten von Bildungsanregungen zu suchen. Dieses Gestaltungs-

merkmal solcher Bildungspläne bildet das Grundprinzip des zu fördernden Bildungsprozesses selbst ab: nicht mit fertigen, aufoktroierten Antworten abzuschließen, sondern mit anregenden, offenen Fragen Perspektiven eröffnen.

▪ **Bildungsinhalte**

„Die Auswahl von Bildungsthemen und die Formulierung von Bildungszielen ist vielleicht der schwierigste Punkt im methodischen Vorgehen von Bildungsplanung.“

– dieses Zitat aus dem Bildungsplan von Schleswig-Holstein wurde bereits bei der Frage nach den Bildungszielen wiedergegeben. Betrachtet man die Bildungspläne der Bundesländer insgesamt, so lässt sich sagen, dass auf der Ebene der Inhalte die Beschreibungen noch unverbindlicher sind als bei der Ausdifferenzierung der Bildungszielen und -bereiche. Um es nur an einem Beispiel zu sagen: Der Berliner Bildungsplan nennt für die sieben Bildungsbereiche 21 Mal verschiedene „Bildungsaufgaben für die Erzieherinnen und Erzieher“. Diese werden immer eingeleitet mit „z.B.“.

Um pointiert zu fragen: Ist ein Kind, das einen deutschen Kindergarten im Jahr 2008 besucht, als gebildet zu betrachten, wenn es „Rotkäppchen“ nicht kennt, „Der Mond ist aufgegangen“ nicht singen kann und nicht weiß wer Uwe Seeler oder Michael Ballack ist? Damit soll nicht der alte Streit zwischen materialen und formalen Bildungstheorien wieder belebt werden, doch macht es Sinn zu fragen, ob es nicht Bildungsinhalte als Bestandteile unseres „kulturelles Erbes“ gibt, die in unserer Zeit und in unserer Gesellschaft für jedes Kind zentral für den Bildungsprozess sind. Auffällig ist, dass keiner der Bildungspläne diese Frage überhaupt stellt.

Geht man einmal alle Bildungspläne durch, dann stellt man fest, dass folgende Stichworte nirgendwo vorkommen:

- Rotkäppchen
- Pipi Langstrumpf
- Max und Moritz
- Der Mond ist aufgegangen
- Geh aus mein Herz und suche Freud
- Hänschen klein
- Engel

- Weihnachtsgeschichte
- Jesus (in einem Dokument: Bayern)
- Mohammed (in einem Dokument: Bayern)
- Uwe Seeler
- Michael Ballack
- Rollschuhe
- Fußball (das Stichwort taucht in fünf Bildungsplänen auf, davon vier Mal unter der Fragestellung nach Überlegungen zum geschlechtsspezifischen und geschlechtergerechten Umgang, wobei sich dann die Frage stellt, ob diese Behandlung dem Bildungswert des Gegenstandes „Fußball“ gerecht wird)

Das Stichwort „Computer taucht dagegen 222 Mal in elf verschiedenen Bildungsplänen auf, davon – als Spitzenreiter – 55 Mal im Berliner Bildungsplan, der von der Firma IBM gesponsert wurde, was der zuständige Senator pflichtgemäß in seinem Vorwort dankend erwähnt. Neben der Frage, ob ein bestimmtes Stichwort überhaupt vorkommt, soll noch gefragt werden, in welchen Zusammenhängen die beiden folgenden Begriffe in den Bildungsplänen auftauchen:

- Weihnachten
- Märchen

Das Wort „Weihnachten kommt in sechs Dokumenten 9 Mal vor:

- in Bayern 2 Mal als reine zeitliche Angabe
 - in Berlin als Aufgabe im mathematischen Bildungsbereich: „wie lange dauert es bis Weihnachten ist?“
 - ebenso in Hamburg
 - in Mecklenburg-Vorpommern 2 Mal hintereinander als Aufgabe ebenfalls im mathematischen Bereich: „In wie vielen Tagen ist (z. B. Weihnachten)? Wann ist Weihnachten?“
 - in Rheinland-Pfalz zur Erläuterung des methodischen Aspekts „situationsorientiertes Lernen“: „Das Kind erlebt konkrete Situationen (Weihnachten, Geburtstag) und Lebensereignisse (Krankheit, Geburt eines Geschwisterkindes), die in der Regel mehrere Erfahrungsfelder jeweils unter bestimmten Aspekten berühren.“
- (88)

- in Thüringen im Bildungsbereich „Soziokulturelle und moralische Bildung“ an zwei Stellen: „Fragen und Antworten des Lebens werden somit in alltäglichen und beiläufigen Situationen erfahren als auch in Höhepunkten, die durch Feste markiert sind (z.B. Geburt, Hochzeit, Ostern, Weihnachten, Zuckerfest, Pessach, Laubhüttenfest, Channukkha), ebenso wie in besonderen Situationen (z.B. Krankheit, Leid, Tod). Sie bilden die Grundlage des Selbstverständnisses und des Verständnisses von Welt.“ (S. 106) Und bezüglich der Frage „Welche konkreten Angebote sollen gemacht werden?“ bei der elementaren Bildung: „Feste wie z.B. Geburtstag, Weihnachten, Laubhüttenfest, Zuckerfest zur Strukturierung des Tages und Jahreslaufes und zur Ausdifferenzierung der zeitlichen Orientierung“ (115)

Die Frage stellt sich nur, wenn „Grundlage des Selbstverständnisses und des Verständnisses von Welt“ – immerhin die zentralen Bildungsfragen – anlässlich von „Fragen und Antworten des Lebens“ wesentlich durch Feste, die das Jahr markieren, erworben werden, warum dann der Kern des Weihnachtsfestes in den Bildungsplänen nicht auftaucht?

Das gleiche Ergebnis zeigt sich, wenn man die Bildungspläne nach dem Stichwort „Märchen“ durchsucht. In den Bildungsplänen von zehn Bundesländern kommt es immerhin 57 Mal vor:

- Baden-Württemberg drei Mal – Märchenerzieher als Experten in den Kindergärten einladen; ein Zitat, in dem von der „märchenhaften Kraft“ aller Kinder die Rede ist; und in Bezug auf das Bildungsfeld „Denken“ als eine von vielen Reflexionsfragen: „Haben Kinder die Möglichkeit Zahlengeschichten zu hören, selbst Zahlengeschichten zu erfinden oder Zahlen in Märchen zu entdecken und nachzuspielen?“ (107)
- Bayern 24 Mal – zunächst 8 Mal in Bezug auf das Thema Resilienz und die anderen Male in Bezug auf sehr unterschiedliche Bildungsbereiche: Werteorientierung und Religion, Emotionalität, soziale Beziehungen und Konflikte, Sprache und Literacy, Mathematik, Naturwissenschaft und Technik, Ästhetik, Kunst und Kultur, Musik, Gesundheit. Der genauere Zusammenhang wird hier nicht zitiert, weil der bayerische Bildungsplan der einzige ist, der das Thema „Märchen“ als Bildungsinhalt ausführlicher thematisiert.

- Berlin zwei Mal – zunächst als eine Zielformulierung im Bereich „Sachkompetenz: „Den Inhalt von Erzählungen, Märchen und Gedichten erschließen“ (28) und als eine Analysefrage im Bereich Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien zu dem Bereich „Weltgeschehen erleben, Welt erkunden: „Welche Kassetten/CDs bevorzugt das Kind (Märchen, Alltagsgeschichten, ‚Actiongeschichten, Konsumgeschichten“ (68)
- Brandenburg 1 Mal – im Bildungsbereich „Darstellen und Gestalten“ ein Hinweis zu „Anregungen zur Material- und Raumgestaltung: „Werke bekannter Künstler ausstellen (statt kindertümelnder Mickey-Maus oder Märchen-Tapeten)“ (19)
- Hamburg zwei Mal im Bildungsbereich Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien: der Hinweis zur Bedeutung von Zeichen: „Schriftzeichen stehen für gesprochene Sprache, Gedanken, Geschichten, Märchen“ (S. 40); und ein Mal als Frage zu dem Aspekt „Weltgeschehen erleben, Welt erkunden“: „Werden Märchen aus verschiedenen Kulturen in der Kita erzählt? Auch in den Originalsprachen (z.B. mit Unterstützung der Eltern)?“ (43)
- Hessen ein Mal im Bereich „Kommunikationsfreudige und medienkompetente Kinder als eins von vielen Bildungszielen: „Kenntnis verschiedener Sprachstile und Textsorten erwerben (Alltagsgespräch, Märchen, Sachinformation, Höflichkeitsregeln)“ (73)
- Mecklenburg-Vorpommern zwölf Mal – davon vier Mal in einem Absatz über Märchen bei der Auflistung der exemplarischen Inhalte und Gestaltungsvorschläge im Bildungsbereich „Sprechen und Sprache“: „Märchen bekannte und neue Märchen inhaltlich erfassen, eigene Vorstellungen entwickeln; den Ablauf einprägen, charakteristische Züge von Figuren erkennen; die Verhaltensweisen von Figuren werten; das Märchen nacherzählen, dabei die eigene Sprache durch Wendungen und sprachliche Vorbilder erweitern; Werten der Verhaltensweisen von Figuren, kreativer Umgang mit Märchen. (Musik, Ästhetik und bildnerisches Gestalten; Gemeinschaft – Natur – Sachen; elementares mathematisches Denken; Bewegungserziehung)“ (S. 30); vier Mal im Bildungsbereich „Bewegungserziehung“: „Bilderbuchgeschichten/Märchen nachspielen“ (41), „Tänzerische Darstellung von verschiedenen Themen aus dem Alltag, der Umwelt, aus Märchen und Geschichten“ und „Wir singen, spielen und tanzen Märchen der Gebrüder

Grimm (z. B. „Dornröschen“; „Hänsel und Gretel“, „Aschenputtel“) „Peter und der Wolf“ - ein musikalisches Märchen für Kinder“ (42); schließlich ebenfalls vier Mal im Bildungsbereich „Musik, Ästhetik und bildnerisches Gestalten“: „außer-musikalische Ereignisse (z. B. aus Umwelt, Tierwelt, Technik, Märcheninhalt) mit musikalischen Mitteln darstellen ... Klang- und Geräuschimprovisationen zu Geschichten, Märchen und zu Um- und Lebenswelterscheinungen“ (61), „Musikalische Märchen, Hörspiele mit Musik Musikalische Märchen, Hörspiele mit Musik“ (62) und „Gestalten und Umgestalten von Naturmaterialien und Abfallprodukten zu Objekten, wie Roboter, Vogelscheuchen ... oder zu Materialbildern durch Zusammenfügen und -stecken und Kleben (das sieht wie ein Märchentier, ein Marsmensch ... aus)“ (67).

- Im Saarland zwei Mal: als Zielsetzung im Bereich Sachkompetenz: „Den Inhalt von Erzählungen, Märchen und Gedichten erschließen“ (25); und als Analysefrage im Bereich „Sprache und Schrift“: „Kennen sie (die Kinder) literarische Gattungen wie Märchen, Gedichte, Erzählungen?“ (66)
- Sachsen ein Mal: Im Bildungsbereich „Soziale Bildung: „Die Spuren der verschiedenen religiösen Traditionen in Architektur, Kunst und jahreszeitlichen Festen, in den Geschichten, Liedern und Märchen, in Symbolen und Ritualen können zum Gegenstand von gemeinsamen Erkundungen werden.“ (49)
- In Thüringen ein Mal in den Leitlinien frühkindlicher Bildung zum Bildungsbereich „Sprache und Kommunikation: „Jedes Kind erlebt regelmäßig in der Kindertageseinrichtung, dass Märchen und Geschichten erzählt werden, lernt Lieder und Gedichte kennen und findet Gelegenheiten zur Wiederholung und Vertiefung. Dadurch entdeckt es Möglichkeiten, mit Worten und Sprache zu spielen und zu experimentieren.“ (8) Weiterhin neun Mal in verschiedenen Bildungsbereichen des ausführlicheren Thüringer Bildungsplans für Kinder bis 10 Jahre: Bildungsbereich „Elementare sprachliche und schriftsprachliche Bildung“ (ein Mal): „Aus der eigenen Fantasie und aus Märchen und Geschichten speist sich das erzählerische Repertoire der Kinder.“ (46); Bildungsbereich „Mathematik“ (ein Mal): „Das Kind kann ... sich mit der Verwendung der besonderen Bedeutung von Zahlen in Märchen, Sagen, Kinderreimen und Liedern auseinandersetzen“ (84); Bildungsbereich „musikalische Bildung“ (ein Mal): „Altersgemäße Fantasie-,

Märchen- und Alltagsgeschichten, Bilderbücher, Bewegung und Tanz sind Auslöser für musikalisch-klangliche Ausgestaltungen in der Gruppe.“ (92); Bildungsbereich „soziokulturelle und moralische Bildung“ (sechs Mal): „erste Märchen und Geschichten ermöglichen es dem Kind, sich mit den Figuren zu identifizieren“ (110), „Medien: Lieder, Märchen, Gedichte, Reime, Bilderbücher, die die Gefühlswelt der Kinder deutlich machen“ (110), „Märchen und Geschichten erzählen/vorlesen und damit signalisieren, dass Erwachsene die in den Inhalten enthaltenen guten und bösen Handlungen kennen und negative Tendenzen nicht tabuisieren“ (110), „Die Kinder kennen unterschiedliche Märchen und Geschichten, die sie wiederholt hören, erzählen oder nachspielen wollen.“ (113), „Märchen und Geschichten sind wesentlicher Erfahrungshintergrund für das Aufarbeiten von Krisen und Konflikten, von Ängsten und Unsicherheiten; durch die Polarisierung der Charaktere lernen Kinder Unterschiede leicht einzuschätzen“ (115) „Kinder haben die Möglichkeit, durch die jeweiligen Märchenfiguren auch Verhaltensweisen auszuleben, von denen sie wissen, dass sie nicht erwünscht sind“ (115)

Die letzte Aufzählung ist zugegebener Maßen langwierig. Sie hat nur die eine Funktion, aufzuzeigen, dass ein zentraler frühkindlicher Bildungsinhalt in den Bildungsplänen – vom bayrischen und thüringischen abgesehen – nicht reflektiert wird. Märchen bilden einen zentralen Gegenstandsbereich frühkindlicher Bildungsprozesse. An ihnen lässt sich die psychische Wirklichkeit auf einer anderen Ebene abbilden, sie helfen innere Konflikte zur Sprache zu bringen, und sie bilden einen wichtigen Bestandteil des kulturellen Erbes. In den Bildungsplänen wird dagegen nur selten nach den zentralen Bildungsinhalten gefragt, man gewinnt eher den Eindruck, was Gegenstand der frühkindlichen Bildung ist, sei beliebig. Die Welt ist voll von spannenden Dingen, und so ergreife man sich das, was gerade nahe liegt, ein Kind einbringt, die Interessen der Erzieherin bestimmt oder sich irgendwie aufdrängt. Dadurch aber wird die Frage nach der frühkindlichen Bildung unzulässig verkürzt.

Mit der einleitend genannten Frage: „Ist ein Kind, das einen deutschen Kindergarten im Jahr 2008 besucht, als gebildet zu betrachten, wenn es „Rotkäppchen“ nicht kennt, „Der Mond ist aufgegangen“ nicht singen kann und nicht weiß wer Uwe Seeler oder Michael Ballack ist?“ – soll ein offenes Entwicklungsprojekt angestoßen werden, die

zentralen Bildungsinhalte zu bestimmen, die als gemeinsamer Wissens-, Könnens-, Wertebestand sowohl für den gesellschaftlichen Zusammenhalt wie die Bildungsentfaltung des einzelnen Kindes notwendig sind. Damit ist nicht das Gesamt der frühkindlichen Bildungsdiskussion umrissen, wie es in den Bildungsplänen z.T. differenziert geschieht, aber auf eine m.E. wichtige Fragerichtung hingewiesen, die in der gegenwärtigen Situation ausgeblendet wird.

c) Übergänge: Familie und Grundschule

Der Thüringer Bildungsplan reflektiert das Verhältnis von Familie → Kindergarten → Schule grundsätzlich, indem er die Übergänge als Chancen für die Erweiterung kindlicher Identität und Risiken bei Überlastungen auf emotionaler Ebene beschreibt. Quintessenz ist die Aufforderungen, die Übergänge „mit den Augen und den Gefühlen des Kindes“ zu sehen, „um angemessene Begleitung und Unterstützung gewährleisten zu können“. Die Bildungspläne aus Bayern und Hessen benutzen an dieser Stelle den psychologischen Fachbegriff „Transitionen“ (siehe Wilfried Griebel und Renate Niesel: Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen, Weinheim 2004). Bezeichnet werden damit verdichtete Phasen im Lebenslauf, in denen in kurzer Zeit viele Anpassungsleistungen in Bezug auf deutlich veränderte Lebensumwelten geleistet werden müssen. Durch den Gebrauch des Begriffs „Transitionen“ anstatt des umgangssprachlichen Wortes „Übergänge“ soll vor allem auf zwei Faktoren aufmerksam gemacht werden. Erstens werden dadurch „die Herausforderungen in das Blickfeld (gerückt), anstatt Belastungen und Überforderungen zu thematisieren“ (Hessen). So wird aus Studien zitiert, die belegen, dass die Mehrzahl der Kinder Übergänge erfolgreich bewältigen und nur für ca. 20 % die Übergänge Probleme bereiten. Gerade weil Transitionen verdichtete Lebensphasen sind, bieten sie die „Chancen für die Entstehung neuen Verhaltens“ (Hessen). Zweitens soll durch die Benutzung des Begriffs „Transitionen“ auf eine ökologische Perspektive verwiesen werden: Damit die Herausforderungen der neuen Situationen erfolgreich gelingen, müssen Übergänge „als Prozess“ verstanden werden, „der von allen am Übergang Beteiligten gemeinsam und konstruktiv zu leisten ist.“ (Hessen) Herausgefordert sind also nicht nur das Kind, sondern

gleichermaßen seine Eltern, die Erzieherinnen und Erzieher in den Kindergärten und die Lehrerinnen und Lehrer in den Grundschulen.

▪ **Bildungs- und Erziehungspartnerschaft**

Mit Ausnahme des Bildungsplans von Mecklenburg-Vorpommern und der ohnehin sehr knapp gehaltenen Bildungsvereinbarung von Nordrhein-Westfalen widmen die frühkindlichen Bildungspläne der Bundesländer dem Verhältnis von Familie und Kindergarten relativ viel Raum. Dabei lassen sich qualitative Unterschiede bezüglich der Beschreibung der Beziehungen zwischen Eltern und Erzieherinnen zwischen den verschiedenen Bildungsplänen nicht finden, allenfalls quantitative. Es gibt Bildungspläne, die das Thema zu Hinweisen über das Verhältnis von Familie und Kindergarten generell ausdehnen, und insoweit die sozialpädagogische Tradition des Kindergartens als Einrichtung der Jugendhilfe betonen – dafür steht beispielsweise der Bildungsplan von Niedersachsen –, und es gibt andere, die sich auf das Thema der Bildung und Bildungsförderung beschränken – beispielsweise Schleswig-Holstein.

Das am häufigsten benutzte Wort zur Beschreibung der Beziehung zwischen Eltern und Erzieherinnen und Erziehern ist das der „Erziehungspartnerschaft“, wobei angesichts der Stärkung der Bildungsfunktion des Kindergartens, davon gesprochen wird, dass die „Erziehungspartnerschaft ... zu einer Bildungspartnerschaft auszubauen“ (Hessen) ist. Zusammenfassend sprechen einige Bildungspläne so von einer „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ (z.B. Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz). Mit „Partnerschaft“ sind Charakteristika in der Beziehungsbeschreibung verbunden, die in verschiedenen Bildungsplänen ähnlich ausgedrückt werden:

- als Adjektive: wechselseitig, gegenseitig, partnerschaftlich, gleichberechtigt, offen
- als Substantive: Anerkennung, Wertschätzung, Akzeptanz, Kooperation, Partner, Gespräch auf „gleicher Augenhöhe“, Zusammenarbeit, Beziehungsverhältnis, Austausch, Bündnis, Vertrauen, Respekt, Dialog, Begegnung auf Augenhöhe, Offenheit und Zugewandtheit

Kern derartiger Beschreibungen ist der Nachweis, dass Eltern und Professionelle gemeinsam die Verantwortung für den Bildungs- und Entwicklungsprozess der Kinder tragen, und dass der Bildungsprozess nur dann erfolgreich verlaufen kann,

wenn beide Seiten an einem Strang ziehen. Diese gemeinsame Verantwortung verlangt nach der Bereitschaft auf beiden Seiten, sich vertrauensvoll und offen in den Prozess des Dialoges zu begeben. Da allerdings die Erzieherinnen als die Professionellen hier in einer anderen Situation sind, benennen die Bildungspläne insbesondere Voraussetzungen und Anforderungen auf ihrer Seite. Erzieherinnen müssen:

- die Kultur der Familie respektieren und achten,
- den Eltern Wertschätzung, Anerkennung, Akzeptanz, Interesse und Entgegenkommen entgegenbringen,
- sie zur Begegnung und Partizipation einladen,
- eine vertrauensvolle und wertschätzende Haltung allen Eltern gegenüber entwickeln,
- die Kompetenzen der Eltern wertschätzen und aktiv auf die Eltern zugehen,
- ihre eigene Grundhaltung den Eltern gegenüber reflektieren,
- ein Familienbild anerkennen, das den unterschiedlichen Lebensentwürfen von Familien entspricht.

Neben den traditionellen Möglichkeiten von Tür- und Angelgesprächen werden in den Bildungsplänen verschiedene Formen weitergehender Kooperation mit den Eltern angesprochen:

- Vereinbarte, strukturierte, geplante, regelmäßige (mindestens ein bis zwei Mal im Jahr) Gespräche mit den Eltern, die auf den systematischen Beobachtungen der Erzieherin und ihrer Dokumentation aufbauen und in denen sich Eltern und Erzieherinnen über ihre jeweilige Sicht vom Kind und seiner Bildungsentwicklung austauschen,
- Mitbestimmungsmöglichkeiten der Eltern, die als „Fortsetzung der Erziehungspartnerschaft auf institutioneller Ebene“ (Berlin) beschrieben werden und ein wichtiger Baustein zur Entwicklung demokratischer Strukturen sind,
- die Partizipation der Eltern, die als „Element bürgerschaftlicher Kultur“ (Niedersachsen) dargestellt werden,
- die aktive Mitarbeit und Teilnahme von Eltern am Kindergartenalltag, die für beide Seiten von Gewinn sind: Eltern erleben ihre Kinder in anderen, größeren Zusammenhängen, und die Einrichtungen profitieren davon, dass Eltern erweiterte Kompetenzen einbringen,

- ein wachsender Bedarf an Elternberatung und Familienbildung angesichts der sich rapide veränderten Erziehungs- und Bildungsanforderungen, die auch auf die Familien zukommen: „Coaching für Familien“ (Hessen).

In einigen Bildungsplänen, deutlich zum Beispiel in Hessen, wird angesprochen, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern weit über neue Formen von „Elternarbeit“ hinausgeht, und vielmehr durch eine ökologische Sichtweise die Bedeutung des Kindergartens im Sozialraum neu bestimmt wird. Mit „Nachbarschaftszentren“, „Familienhäuser“, „Kommunikationszentren“ (Hessen), „Familienzentren“ (Nordrhein-Westfalen) tauchen neue Stichworte auf, die den Kindergarten als Mittelpunkt von Einrichtungen und Dienstleistungen sehen, die auf die Familie bezogen sind. Dazu gehören dann aber nicht nur die Bildungs- und Erziehungsfunktionen, sondern gleichermaßen die Integration von therapeutischen Diensten, Familienbildungsstätten usw. bis hin zu selbstorganisierten Zusammenschlüssen von Familien, durch die kompensatorisch neue Angebote im Gemeinwesen entstehen, die auf die dramatisch verändernden Familienstrukturen reagieren. Damit wird allerdings der engere Kreis der Bildungsdiskussion überschritten.

Gegenüber allen Bildungsplänen für den Kindergartenbereich ergibt sich in den Richtlinien für die Vorschulklassen in Hamburg ein deutlicher Unterschied bezüglich der Empfehlungen für eine Förderung des Verhältnisses von Elternhaus und Institution. Hamburg hat auf Grund seiner bisherigen politischen Entscheidungen zwei frühpädagogische Bildungspläne entwickelt: einen für die der Jugendhilfe zugehörigen Tageseinrichtungen für Kinder und einen für die Vorschulklassen, die dem Schulbereich zugeordnet sind. Im Plan für die Vorschulklassen wird formuliert:

„Der Schwerpunkt der Zusammenarbeit der Vorschulpädagoginnen und -pädagogen liegt in der gegenseitigen Information und Beratung sowie in der Kooperation bei der Erziehungs- und Bildungsarbeit. Zwischen der Pädagogin bzw. dem Pädagogen und den Eltern, die beide Erziehungsexperten sind, findet ein regelmäßiger Austausch über die Entwicklungsverläufe des Kindes und die Arbeit in der Vorschulklasse statt. Sie sind im Gespräch über das Befinden des Kindes, sein Verhalten, seine Lernfortschritte und seine Fördermöglichkeiten. Die Eltern können nach Absprache mit den Vorschulklassenpädagoginnen und -pädagogen Einblick in die Dokumentationen über die Entwicklung ihrer Kinder erhalten und Gespräche vereinba-

ren. Die Eltern geben ihre häuslichen Erziehungserfahrungen an die Pädagoginnen bzw. die Pädagogen weiter. Sie erhalten von den Pädagoginnen bzw. Pädagogen Anregungen für lernförderliche häusliche Aktivitäten Die Sprachförderung wird als gemeinsame Aufgabe benannt. Eltern und Pädagoginnen bzw. Pädagogen sorgen auf diese Weise für eine günstige Entwicklung der Kinder. Eltern werden in unterschiedlichen Beteiligungsformen in Vorhaben der Vorschulklasse eingebunden.“ (Hamburg Vorschulklassen)

Der Kreis der Aufgaben, die hier genannt werden, entspricht dem, der auch in den Plänen für die Tageseinrichtungen für Kinder beschrieben wird – soweit sie sich auf das engere Bildungsgeschehen beziehen: Information, Beratung, Kooperation, Austausch. Aber die Sprache der zitierten Bildungsempfehlung weist doch auf ein institutionell geregeltes, tendenziell eher hierarchisches Verhältnis hin: Eltern können „Einblick erhalten“, „Gespräche vereinbaren“, sie sind „in unterschiedliche Beteiligungsformen eingebunden“. Dies alles liest sich anders als die von der sozialpädagogischen Tradition geprägten frühkindlichen Bildungspläne für den Kindergarten: einerseits weniger auf das Dialogische, die „gleiche Augenhöhe“ bezogen und andererseits, weil auf die Bildungsfunktion beschränkt, reduzierter, die „Ganzheitlichkeit“ der sozial geprägten Lebenssituation ausklammernder.

▪ **Übergang Kindergarten – Grundschule**

Die meisten frühkindlichen Bildungspläne widmen dem Übergang vom Elementar- zum Primarbereich ein eigenes Kapitel (ausgenommen die Bildungspläne von Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern, wobei dies im letzten Falle deshalb erstaunt, weil der Titel des Bildungsplans lautet: „Rahmenplan für die zielgerichtete Vorbereitung von Kindern in Kindertageseinrichtungen auf die Schule“ – der einzige Kindergarten-Bildungsplan, der sich nur auf das Jahr vor der Einschulung bezieht). Die folgende Darstellung stützt sich auf Aussagen der Bildungspläne für den Kindergarten, bezieht sich also auf die Perspektive der vorangehenden Bildungsinstitution. Zum Gesamtbild würde gehören, die Perspektive der Schule – dokumentiert in den Grundschullehrplänen der Bundesländer – einzubeziehen und die in vielen Bundesländern existierenden gemeinsamen Erlasse der für den Kindergarten einerseits und die Schule andererseits zuständigen Ministerien zu berücksichtigen (siehe

dazu die Dokumentation auf dem Deutschen Bildungsserver: <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=1863>).

Der Übergang vom Elementar- zum Primarbereich wird in vielen Bildungsplänen nicht einseitig in negativer Hinsicht als Belastung und Problem beschrieben, sondern als Gewinn und Verlust gleichermaßen. Deshalb tauchen häufig Beschreibungen gegensätzlicher Möglichkeiten auf:

- „Motivationsschub“ vs. „Befürchtung“ (Berlin)
- das Kind ist „hoch motiviert“ vs. von „Unsicherheiten“ geprägt (Hessen)
- „Chance“ vs. „Risiko“ (Thüringen)
- „Statusgewinn“ vs. „Statusverlust“ (Thüringen)

In den meisten Fällen „freuen Kinder sich auf die Schule“ (Schleswig-Holstein) und gehen „aus Übergängen ... gestärkt hervor“ (Bremen), weil die neuen Herausforderungen für sie eine Chance bieten, sich weiterzuentwickeln, ihre Identität auf höherem Niveau auszuprägen. Damit in den dichotomen Beschreibungen die jeweils positive Seite zum tragen kommt, ist es notwendig, dem Übergang zur Grundschule besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden. Dazu ist eine „Balance“ von „Kontinuität und Diskontinuität“ (Sachsen-Anhalt) wichtig, da Kindern keine Veränderungen zuzumuten sowohl ihre Entwicklungschancen behindern würde wie auch ihr eigenes Streben, größer werden zu wollen, missachten würde. Nicht der Übergang an sich stellt ein Risiko dar, sondern das Ausblenden des Entwicklungsschrittes aus der gemeinsamen Verantwortung von Erzieherinnen, Lehrerinnen und Eltern. Dabei bedürfen insbesondere Kinder mit geringem Selbstbewusstsein und aus sozial benachteiligten Familien der besonderen Aufmerksamkeit, damit sie den Wechsel des Bildungsortes als Gewinn erfahren können.

Der Bildungsplan von Berlin widmet sich dem Übergangsthema in differenzierter Weise. Er zeigt die unterschiedlichen Perspektiven von Erwachsenen und Kindern auf. Aus der Perspektive der Erwachsenen geht es häufig um eine möglichst „optimale Abstimmung“ zwischen dem Kindergarten und der Schule, während die Kinder sich vor allem einen „Statusgewinn“ als älter werdendes Kind versprechen, der sich aber nur dann ergibt, „wenn sich die Schule auch deutlich vom Kindergarten unterscheidet“. Ob der Übergang gelingt, hängt dabei auch davon ab, „wie viel Kontinuität und Diskontinuität sich parallel in seinem sonstigen Umfeld ereignet“. (Ber-

lin) Wenn der Schulbeginn beispielsweise mit einer familialen Neuorientierung verbunden ist – Arbeitstätigkeit der Mutter – oder mit einem neuen Freundeskreis, weil die sozialen Kontakte des Kindergartens in der Schule nicht fortgesetzt werden können, oder die Einschulung mit einem Wohnortwechsel der Familie, dann erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind durch die Vielzahl von Brüchen überfordert wird. Der Blick richtet sich so auf das gesamte Umfeld des Kindes. Mit anderen Worten: Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ist dann ein Gewinn für das Kind und eine Chance für seine Weiterentwicklung, wenn zwischen Kontinuität und Diskontinuität die richtige Balance gefunden wird, wenn der Übergang von allen Beteiligten gemeinsam und bewusst gestaltet wird, und wenn das Kind durch seinen frühkindlichen Bildungsprozess ein hinreichendes Maß an Selbstbewusstsein hat entwickeln können.

Eine Besonderheit bietet wiederum das Bundesland Hamburg, das neben dem Kindergartenbildungsplan Richtlinien für die Vorschulklassen hat, da in diesem Bundesland die Eltern fünfjähriger Kinder die Wahlfreiheit zwischen Kindertagesstätte und Vorschulklasse haben. Die Hamburger Vorschulklassenrichtlinien können als Vergleichsfolie dienen, denn sie beschreiben das Übergangsthema aus schulnaher Perspektive, und sie heben sich so von der Jugendhilfetradition deutlich ab. So wird dort „ein erfolgreicher Übergang in die Grundschule“ als „wesentliches Ziel der Arbeit in Vorschulklassen“ beschrieben, und es wird vor allem auf die Vorteile abgehoben, die sich aus dem gemeinsamen Bildungsort und der gleichen institutionellen Zugehörigkeit ergeben: Die Vorschulklassenkinder sind unmittelbar in die Aktivitäten des Schullebens einbezogen, sie übernehmen Verantwortung dafür, es gibt die Möglichkeiten des „jahrgangübergreifenden Unterrichts“, die Kinder werden in die Schulatmosphäre mit ihren „Regeln und Ritualen“ eingeführt, und sie werden mit dem Schulgebäude und der Schulumgebung vertraut. Die Argumentationslinie ist aus Sicht der Vorschulklassen plausibel, nur sie beantwortet nicht die Frage, ob sich dadurch die Übergangsprobleme einfach um ein Jahr vorverlagern (vom Kindergarten in die Vorschulschulklasse), und ob wegen des jüngeren Alters die Kinder noch weniger in der Lage sind, die damit verbundenen Schwierigkeiten aktiv zu lösen.

In den Bildungsplänen wird die Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule mit den Wörtern beschrieben, die auch für das Verhältnis von Elternhaus und

Kindergarten benutzt werden, wenn auch die entsprechenden Äußerungen weniger wiederholend und stereotyp vorkommen. Baden-Württemberg spricht von einem „partnerschaftlichen Zusammenwirken der Pädagogen in Kindergarten und Schule“ und auch hier von einer „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Kindergarten und Schule“ (Baden-Württemberg). Betont wird die „gemeinsame Verantwortung“ (Hessen, Sachsen-Anhalt), für die sich die Beteiligten als „Partner“ (Hessen) bzw. „gleichberechtigte Partner“ (Sachsen) sehen müssen, die „gegenseitig Achtung vor der jeweils anderen Profession“ (Rheinland-Pfalz) haben. Erzieherinnen und Lehrer müssen einen „Prozess auf gleicher Augenhöhe“ (Niedersachsen) gestalten, wobei die unterschiedlichen Traditionen, Arbeitsbedingungen und Ausbildungswege, die einer Gleichberechtigung entgegenstehen, selten thematisiert werden.

Die aus der Jugendhilfetradition entstandenen frühkindlichen Bildungspläne richten ihren Fokus primär auf ein verändertes Bild von Schule. Die Grundschule ist aufgefordert, zentrale Elemente des neuen frühkindlichen Bildungsverständnisses zu übernehmen. Dies meint u.a. die stärkere Individualisierung der Bildungsangebote, um den „sehr unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder“ gerecht zu werden, da alle Kinder ab einem bestimmten Alter Zugang zur Schule bekommen (z.B. Berlin). Die Gestaltung des Übergangs vom Elementar- zum Primarbereich geschieht nicht – wie in der Vorschulbewegung der 60er/70er Jahre des 20. Jahrhunderts – durch Vorverlagerung schulischer Inhalte und Unterrichtsformen, sondern durch Übernahme frühkindlicher Bildungsweisen durch die Schule. Diese beziehen sich auf „Prozesse der Selbstbildung durch forschendes Lernen“ (Bremen), die stärkere Betonung von „eigenaktiven und kooperativen Lernformen“ (Hessen), die Schaffung von anregenden „Lernumgebungen, die sowohl eine individuelle Aneignung von Welt in ihrer Vielgestaltigkeit als auch die soziale Integration in eine neue Umwelt ermöglichen“ (Sachsen). In Bezug auf die neue Sichtweise des Kindes, das als sich selbst bildend betrachtet wird und nicht als Objekt der Belehrung gesehen wird, und die stärkere Individualisierung der Lernprozesse, die auf die Heterogenität der Kinder reagiert und das Modell der gleichmäßig voranschreitenden Jahrgangsklasse und damit das verbindliche Lehrgangsprinzip in Frage stellt, kann die Grundschule von der neuen Bildungsbewegung im Elementarbereich viel lernen. Dadurch verringert sich auch für das Kind die Übergangsproblematik, da es in der Schule Lernweisen erfährt,

die ihm schon vom Kindergarten her vertraut sind. Eine solche Sichtweise ist allerdings auch ein Resultat einer stereotypen Betrachtung der Schule, die die differenzierte reformpädagogische Diskussion der Schulreform nicht zur Kenntnis nimmt.

In Bezug auf die Angleichung der pädagogischen Konzeptionen von Elementar- und Primarbereich gibt es in den Bildungsplänen zwei unterschiedliche Positionen: Das eine Extrem bildet Hessen, das einen Bildungsplan institutionenübergreifend für Kinder von null bis zehn Jahren angelegt hat. Demnach beruhen „Elementar- und Primarbereich auf der gleichen bildungstheoretischen und -philosophischen Grundlage“, und „eine stärkere Integration von Jugendhilfeangeboten mit den Bildungsangeboten“ ist anzustreben (Hessen). Auf der anderen Seite schreibt der saarländische Minister für Bildung, Kultur und Wissenschaft in dem Bildungsprogramm für Saarländische Kindergärten: „Kindergarten und Grundschule sind zwei verschiedene Lernorte“ – auch wenn sie zukünftig verstärkt zusammenarbeiten müssen. Ebenso betont der sächsische Bildungsplan, „dass sowohl Kindertageseinrichtungen als auch Grundschulen eigenständige Institutionen mit eigenen Handlungsanleitungen sind.“ (Sachsen)

Mit anderen Worten: Die Gemeinsamkeiten zeigen sich darin, dass es die Notwendigkeit der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule gibt, um angesichts der einheitlichen Bildungsbiographie den Übergangsprozess zu gestalten, aber es gibt Unterschiede darin, ob dies auf eine Auflösung frühpädagogischer und schulpädagogischer Grundlagen des Bildungsprozesses hinausläuft, oder ob es angesichts der Entwicklungsunterschiede zwischen der frühen und der Schulkindheit notwendig Differenzen in den Bildungsinhalten und der Gestaltung der Bildungsprozesse geben muss.

Interessant ist, dass der traditionelle Begriff der „Schulreife“ in den frühkindlichen Bildungsplänen keine Rolle mehr spielt. Programmatisch spricht man davon, dass nicht das Kind reif für die Schule, sondern die Schule reif für das Kind sein muss. „Es ist Aufgabe von Schule und Unterricht, passende Bildungsangebote für Kinder zu gestalten, statt darauf zu warten, dass Kinder in die Schule kommen, die zu den vorhandenen Angeboten passen.“ (Thüringen) Entsprechend heißt es im Bildungsplan von Sachsen-Anhalt: „Wichtiger als die Frage nach der Schulfähigkeit der Kinder wird ... die Frage, wie Schulen (und Kindertageseinrichtungen) zu kindgerechten In-

stitutionen entwickelt werden können.“ Statt von „Schulreife“ wird in einigen Bildungsplänen von „Schulfähigkeit“ gesprochen. Dabei wird teilweise viel von dem zurückgenommen, was in den grundsätzlichen Betrachtungen zum Verhältnis von Elementar- und Primarbereich sowie zu der notwendigen Schulreform ausgesagt wird – wie man besonders in Nordrhein-Westfalen feststellen kann. Die dortige sehr knappe Bildungsvereinbarung, die mehr einem Verhandlungskommuniqué von sich gegenseitig misstrauenden „Partnern“ gleicht, spricht von Zusammenarbeit von Tageseinrichtung und Grundschule sowie von der „gemeinsamen Verantwortung“ und benennt einige Formen gemeinsamer Aktivitäten. Daneben hat das Schulministerium 2003 ein „Schulfähigkeitsprofil als Brücke zwischen Kindergarten und Grundschule“ herausgegeben, in dem für die Bereiche Motorik, Wahrnehmung, personale/soziale Kompetenzen, Umgang mit Aufgaben und elementares Wissen/fachspezifische Kompetenzen (Sprache, Mathematik und Erschließung der Lebenswelt) insgesamt 115 Kompetenzen benannt werden, die zusammen genommen die Schulfähigkeit des Kindes ausmachen. Damit ist ein umfangreicher Arbeitskatalog präsentiert, der – wenn er in der Praxis wirksam würde – die Kindergartenarbeit in einer Weise verändern würde, die dem offenen Bildungsansatz zuwiderlaufen würde.

Dieser ausdifferenzierte und sich an der Schulfähigkeit des Kindes in verschiedenen, vor allem aber auch in fachspezifischen Bereichen orientierte Profilkatalog stellt allerdings eine Ausnahme dar. Typischer ist die Beschreibung der Kompetenzen im sozial-emotionalen Bereich, die aus der Sicht des Kindes notwendig sind, damit es den Übergang mit Gewinn für sich selbst meistern kann. Am differenziertesten macht dies der Berliner Bildungsplan, der bis zum Schuleintritt zu erwerbende Kompetenzen als Aufgaben von Kindertagesstätten formuliert. „Kinder haben ein Recht auf eine Kindertagesstätte, die ihnen hilft, die nachfolgend ... beschriebenen Kompetenzen bis zum Übergang in die Schule und auch in Vorbereitung auf den Schuleintritt zu erwerben.“ (Berlin)

- Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen
- Wissen, was einem hilft, „Unsicherheit und Angst zu überwinden“
- „seine Wünsche und Meinungen deutlich ... machen und sich in der Gruppe klar ... äußern“
- „Kritik ... äußern und Kritik annehmen“

- Perspektivwechsel zwischen jünger/schwächer und älter/stärker vollziehen können
- mit „wechselvollen Beziehungen zurecht finden“
- „eigene Gefühle ... benennen und die Gefühlslage des Gegenüber nachempfinden“, sich nicht verunsichern lassen
- „Balance zwischen eigenen Bedürfnissen und äußeren Anforderungen“ meistern

Fassen wir den bisherigen Stand dieses Abschnittes zusammen:

- 1) In den frühkindlichen Bildungsplänen wird der Übergang zur Grundschule nicht einseitig als Belastung gesehen, die es durch möglichst viel an Gemeinsamkeit abzumildern gilt, sondern vielmehr auch als Chance zur Weiterentwicklung des Kindes, wenn Kontinuität und Diskontinuität ausbalanciert sind.
- 2) Der Übergang muss dabei von allen Beteiligten – Erzieherinnen, Grundschullehrerinnen und Eltern – partnerschaftlich gestaltet werden.
- 3) Auf die Festlegung von „Schulreife“ wird verzichtet, da es vordringlich die Aufgabe der Schule ist, sich auf die jeweiligen Voraussetzungen aller Kinder einzustellen. Dabei kann die Grundschule viel von der neuen frühkindlichen Bildungssichtweise lernen, die die Aktivität des Kindes und die Individualisierung der Lernprozesse heraushebt.
- 4) Schulfähigkeit im Sinne der bis zum Schuleintritt zu erwerbenden Kompetenzen werden weniger in fachlichem Wissen denn im sozial-emotionalen Bereich gesehen, da ein mit Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen ausgestattetes Kind aus der wohl dosierten Diskontinuität in der Übergangssituation Gewinn für seine Weiterentwicklung ziehen wird.

Zu diesen vier Punkten kommt noch ein fünfter hinzu, der abschließend knapp beschrieben werden soll:

- 5) Für die Gestaltung des Übergangs vom Elementar- zum Primarbereich ist eine systemische Sichtweise hilfreich, weil überwiegend nicht auf Fähigkeitskataloge der Kinder abgehoben wird, sondern die Erwachsenen in ihrer Verantwortung für „die kontinuierliche Bildungsbiographie des Kindes“ (BW, 70) in den Blick genommen werden.

Die systemische Sichtweise drückt der hessische Bildungsplan deutlich aus: „Die Kompetenz, einen Übergang erfolgreich zu bewältigen, bezieht sich nicht nur auf das

einzelne Kind, sondern auch auf die beteiligten sozialen Systeme.“ (Hessen) Thüringen spricht bezüglich der Begleitung der Übergangssituation von einer „ökologischen Kind-Umfeld-Analyse“, die sich ausgehend von einer Verständigung über kindliche Bildungsbedürfnisse die Frage stellt, wie in den verschiedenen Teilbereichen von Kindergarten, Schule, außerschulischen Kontexten und Familie diesen Rechnung getragen werden kann. Es geht nicht um die Schulvorbereitung der Kinder im Kindergarten, sondern darum, „die Gestaltung der Übergangsphase zum Bestandteil (des) pädagogischen Konzeptes“ zu machen (Sachsen-Anhalt).

Der Berliner Bildungsplan beschreibt den Übergang in die Grundschule auch aus der Perspektive der Eltern, die „sich in neue Rollen einfinden“ müssen. Dazu gehört einerseits eine starke „zeitliche Eingebundenheit“, die „schnell zu einer Überforderung des familiären Zeitmanagements führen“ kann und zum anderen die „Befürchtung, dass ihr Kind die in der Schule geforderte Leistung nicht erbringen kann“, eine Befürchtung, die an Bedeutung gewinnt, weil „die Schulleistung des Kindes ... eng ... mit den Hoffnungen und Erwartungen der Eltern für die Zukunftsperspektive ihres Kindes“ verbunden ist. Es ist deshalb notwendig, Gespräche zwischen Erzieherinnen, Eltern und Lehrerinnen anzubieten, in denen Eltern auch ihre Befürchtungen und Erwartungen äußern können.

Damit der Übergang vom Elementar- zum Primarbereich so gestaltet werden kann, dass er für alle Kinder erfolgreiche Etappe auf dem weiteren Bildungsweg wird, werden eine Reihe von Kooperationsmöglichkeiten vorgeschlagen: regelmäßiger Austausch zwischen den Fachkräften, gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen, wechselseitige Hospitationen der Fachkräfte, Einbezug der Eltern in die Übereinkünfte von Kindergarten und Grundschule usw. Ähnlich wie bei der Kooperation mit den Eltern legen verschiedene Bildungspläne vor allem Wert darauf, dass die Kooperationen zwischen Elementar- und Primarbereich formalisiert werden. So schlägt Niedersachsen vor, dass von beiden Seiten „Kooperationsbeauftragte“ benannt werden und dass es „eine schriftlich fixierte Kooperationsvereinbarung“ geben soll, die auch einen „Kooperationskalender“ (Niedersachsen, ähnlich Baden-Württemberg S. 53) enthält. Durch solche Maßnahmen kann verhindert werden, dass die gemeinsame Gestaltung des Übergangs an der Unverbindlichkeit des scheinbar Selbstverständlichen oder dem Desinteresse einer Seite scheitert.

5. Fazit

Die Bildungspläne der Bundesländer für den frühkindlichen Bereich unterscheiden sich quantitativ und qualitativ in starkem Maße. Es ist mir in diesem Bericht nicht um eine Bewertung der einzelnen Länderversuche gegangen, um gemäß dem Muster der Bewertung von Studiengängen unterschiedlicher Hochschulen rote, gelbe oder grüne Punkte zu vergeben. Das ist auch nicht die Absicht des abschließenden kurzen Fazits. Vielmehr sollen in zusammenfassender Weise Positiva und Negativa des Entwicklungsprozesses der Bildungspläne für den Elementarbereich insgesamt genannt werden. Dabei werden diese thesenartig aufgeführt, ohne Begründungen zu versuchen. Wenn sich diese nicht in dem Vorstehenden finden, würde es mir auf den abschließenden Seiten auch nicht möglich sein, die Grundthesen plausibel zu machen. Letzte Vorbemerkung der Nachbemerkung: Es geht weder um Vollständigkeit noch um Ausgeglichenheit. Ich verstehe mich nicht als Schiedsrichter, sondern möchte den Blick auf pädagogische Grundsätze lenken, die mir wichtig sind und von denen ich glaube, dass sie die Diskussionen um die Bildung im Kindergarten beleben können.

- (1) Frühkindliche Bildung ist unter kindzentrierter Perspektive zu betrachten: Das Kind will sich mit der Welt in Kontakt bringen, um sich in das Unverstandene, Fremde einzuarbeiten und um dabei sein eigenes Ich zu entdecken. Pädagogisch ist es die Aufgabe der Erwachsenen, dem Kind bei dieser „Einwanderung in ein fremdes Land“ – fremd ist dabei sowohl die Vielgestaltigkeit des Außen wie der Entwicklungsplan des eigenen Ich – die notwendigen Hilfestellungen zu leisten, damit es das Wesentliche der Welt in richtiger Weise erfährt, und um durch die Wechselwirkung sich selbst und das Nichtselbst eigentätig zu entdecken.
- (2) Bildung ist ein eigenaktiver Prozess, durch den das Kind seine Persönlichkeit aufbaut und dadurch frei wird, sich der Welt zuzuwenden – das lässt sich auch anders herum formulieren: Das Kind wendet sich der Sachlichkeit und Sozialität der Welt zu, und es wird dadurch frei, sich selbst zu entdecken. Bei all der Notwendigkeit, zu betonen, dass Bildung nur eigenaktiv im Kopf, Herzen und in der Hand des Kindes sich ereignen kann, darf man pädagogisch die Verantwortung der Erwachsenen nicht ausblenden. Eine klassische Formulierung von Johann

Heinrich Pestalozzi lautet: „aufladen auf einen Wagen, der von selbst geht“. Es reicht nicht aus, das von selbst Gehen zu betonen, und das Aufladen als Randbedingung abzutun. Bildungspläne richten sich an die Erzieherin und müssen deshalb danach fragen, was es wie „aufzuladen“ gilt.

- (3) Dies hat auch eine eminent sozialpolitische Dimension: Ich kann mir ein idealistisches Kinderbild zurechtzimmern, nach dem jeder seine eigene Bildung wie sein eigenes Glück sucht, um im misslingenden Fall mich damit herauszureden, dass jeder und jede seines und ihres eigenen Glückes Schmied sei. Es gibt Kinder, denen alles von alleine zufallen wird, die auch unter ungünstigen pädagogischen Bedingungen und mit einer missmutigen Erzieherin noch Honig saugen; nur es gibt auch die vom Schicksal – den Genen, der Umwelt – geschlagenen, die mehr brauchen als eine beliebige Pädagogik gepaart mit frommen Wunschvorstellungen über das kreative, selbstaktive, phantastische Kind. Konkret: Setze ich nur auf das Kind der Sonnenseite oder das, deren Eltern Defizite durch familiäre Zukäufe ausgleichen können, dann benachteilige ich die große Masse der Kinder, die der aktiven Bildungsanregung, -unterstützung, -forderung bedürfen und auf exakte und zielgenaue didaktische Planung, beharrliches Fordern, aktives Einschreiten in liebevoller Zugewandtheit angewiesen sind.
- (4) Die Ausdifferenzierung von informeller, nonformaler und formaler Bildung ist hilfreich, um einen weiten Bildungsbegriff zu gewinnen, der Bildung nicht ausschließlich am Lernort Schule festmacht. Die aber durchweg vorgenommenen Zuordnung des Kindergartens zum Bereich der nonformalen Bildung entspricht nicht der tatsächlichen Situation, weil der Kindergarten gerade auch durch die aktuelle Bildungsdiskussion zum formalen Lernort geworden ist. Die Abgrenzung zur formalen Bildung ist vielmehr einem negativen Bild von Schule geschuldet, der das Schlechte – den Leistungsdruck, die Auslese, den Zwang etc. – zugeordnet wird, während man als sozialpädagogische Einrichtung mit dem Stichwort „nonformale Bildung“ auf der pädagogisch richtigen Seite ist: als Bildungsort mehr als zufällige informelle Bildung, ohne Zwangsanstalt zu sein. Die Anerkennung des Kindergartens als Ort formaler Bildung hätte zur Konsequenz, auf allen Ebenen (Zielsetzung, Didaktik, Professionalität der Erzieherin, Bezie-

hung zu anderen Institutionen, gesellschaftliche Anerkennung) den Charakter des Zufälligen abzustreifen und stärker das Verpflichtende zu betonen.

- (5) Die OECD hat in ihrem Länderbericht zur frühkindlichen Erziehung, Bildung und Betreuung als zentrale Stärke des deutschen Kindergartensystems auf dessen ganzheitliche Konzeption hingewiesen. Es ist deshalb positiv, dass die neu entwickelten Bildungspläne das Stichwort „Bildung“ nicht zum Anlass genommen haben, das Kind mit dem Bade auszuschütten, sondern im Gegenteil, das Verständnis von „Ganzheitlichkeit“ zu vertiefen und zu begründen. Das gilt sowohl für Bestimmung der pädagogischen Gesamtaufgaben von Bildung, Erziehung und Betreuung wie auch für breite Bestimmung der Bildungsziele als emotionale, soziale und geistige Kompetenzen.
- (6) Der Kompetenzbegriff weist eine Reihe von Vorteilen auf, weil er auf die Ganzheitlichkeit des Kindes – den Zusammenhang seines Denkens, Fühlens und Handelns – bezogen ist und weil die Wage hält zwischen der Unbestimmtheit allgemeiner Bildungs- und Erziehungsziele und der scheinbaren Operationalisierung nur auf der Verhaltensebene definierter Qualifikationen. Allerdings muss man der Tatsache eingedenk bleiben, dass den Menschen nicht nur seine Aktivität, Meisterschaft, Beherrschung, „Kompetenz“ auszeichnen, sondern gleichermaßen seine Passivität, das Geschehenlassen, die Empfänglichkeit. So wird der Kern religiöser Bildung verfehlt, wenn sie ausschließlich auf „religiöse Kompetenzen“ ausgerichtet ist. Auch „Nicht-Kompetenzen“ bedürfen der Bildung.
- (7) Die Verwendung des Kompetenzbegriffs erscheint noch in Bezug auf einen anderen Aspekt fraglich. Es ist zu einer Selbstverständlichkeit geworden, die keiner Begründung mehr zu scheinen bedarf, von „lernmethodischen Kompetenzen“ zu reden. Weil man nicht weiß, was die Kinder zukünftig wissen und können müssen, geht es um die Fähigkeit, das Lernen zu lernen, so dass der Einzelne in Stand gesetzt wird, sich ständig den aktuellen Notwendigkeiten anpassen zu können. Nur: Die frühe Kindheit ist eine Zeit intensiven Lernens, aber nicht die Zeit der Metareflexion. Ich muss erst viele Lernprozesse durchlaufen haben, bevor ich von den Inhalten abstrahierend die Faktoren des Lernens selbst betrachten kann. Bis dahin treten die Erzieherinnen und Lehrerinnen durch ihre methodisch geschulten Lernarrangements an die Stelle der eigenen Lernsteuerung.

- (8) Der letzte Punkt lässt sich auch allgemein sagen: Wenn frühkindliche Bildung zu Recht unter kindzentrierter Perspektive betrachtet wird, dann wäre es notwendig, die Kompetenzen vor dem Hintergrund entwicklungspsychologischer und entwicklungspädagogischer Perspektive zu beschreiben. Es ist Grundbestandteil pädagogischen Denkens seit Rousseau (eigentlich müsste man sagen: Comenius), dass die Ziele, Inhalte und Methoden von Erziehung und Bildung auf die Entwicklungsbedürfnisse des Kindes antworten müssen, so dass neben gesellschaftlichen Begründungen die Analyse der Möglichkeiten und Notwendigkeiten der konkreten Entwicklungsstufe des Kindes im Vordergrund steht. Betrachtet man dagegen die Kompetenzkataloge der meisten Bildungspläne, dann ließen sie sich auf ein Kindergartenkind, Schulkind, Jugendlichen, Heranwachsenden, Erwachsenen, alten Menschen gleichermaßen beziehen. Dem entspricht, dass entwicklungspsychologische Ergebnisse häufig eher untergeordnet behandelt werden.
- (9) Die Bildungspläne gehen von unterschiedlichen Ausgangspunkten aus, um zur Bestimmung der Bildungsbereiche zu gelangen. Dabei kommen sie dann aber zu einem vergleichbaren Fächerkanon, auch wenn dessen Ausdifferenzierung und damit die Anzahl der Bereiche verschieden sind. Dieser Katalog der Bildungsbereiche ist dem Grundschulkanon ähnlich, was nicht verwunderlich ist, werden hier doch die Felder menschlichen Wissens und menschlicher Praxis erfasst, die am Beginn formaler Bildungsprozesse stehen. Deshalb ist es auch wenig hilfreich, diese für das frühe Lernen notwendigen Bildungsfelder durch relativierende Bemerkungen – die Betonung der Querverbindungen verschiedener Bereiche wegen der „Ganzheitlichkeit“ des Lernens, Hinweise auf die freie Auswahl und Schwerpunktsetzung je nach Bedürfnis vor Ort – wieder in die Bereiche des Zufälligen, Willkürlichen oder Beispielhaften zu verweisen.
- (10) Unterschiede gibt es zwischen den Bildungsplänen in Bezug auf den Bildungsbereich „Religion“, der als allgemein verpflichtend ausgewiesen wird (dann aber häufig unter ethischem Schwerpunkt), ganz unberücksichtigt bleibt oder als Zusatzbereich von den Kirchen oder kirchlichen Wohlfahrtsverbänden ausgefüllt wird. Wenn es im Bildungsbereich Religion nicht um die Vermittlung eines bestimmten Glaubensbekenntnisses geht, sondern um das Aufgreifen und Ausdifferenzieren kindlicher religiöser Fragen und die Einarbeitung in einen

wichtigen Wissens- und Praxisbereich menschlicher Kultur, dann hat jedes Kind auch im Kindergartenalter Anspruch auf religiöse Bildung und sie kann nicht auf Kindergärten in kirchlicher Trägerschaft beschränkt bleiben.

- (11) Inhaltlich werden in den Bildungsplänen wenig verbindliche Festlegungen getroffen. Alles scheint möglich, und der Kreativität der Erzieherinnen ist keine Grenze gesetzt. Demgegenüber möchte ich meine schlichte Frage wiederholen: Ist ein Kind, das einen deutschen Kindergarten im Jahr 2008 besucht, als gebildet zu betrachten, wenn es „Rotkäppchen“ nicht kennt, „Der Mond ist aufgegangen“ nicht singen kann und nicht weiß wer Uwe Seeler oder Michael Ballack ist?
- (12) Die Bildungspläne entfalten zumeist ein anspruchsvolles Programm und bestimmen die Aufgabenstellung der Erzieherin in weiter Weise. Dabei werden vor allem die indirekten Tätigkeiten herausgehoben: Planung und Reflexion, Vorbereitung eines räumlichen, materialen und zeitlichen Rahmens, Beobachtung und Dokumentation. Dadurch wird ein wichtiger Beitrag zur Professionalisierung des Erzieherinnenberufs geleistet.
- (13) Durch die positive Heraushebung der indirekten Erzieherinnentätigkeiten kann aber auch leicht ein Missverständnis bezüglich der Bildungsaufgaben der Erzieherinnen entstehen, wenn die direkten Erziehertätigkeiten abgewehrt oder in den Hintergrund gedrängt werden. Bildung braucht aber auch die direkte Welterklärung durch die Erzieherin, denn kein Kind schafft aus sich heraus Religion, Schrift oder Zahlen. Je kleiner die Kinder sind, desto mehr lernen sie wegen und in der Beziehung zu einem Erwachsenen. Deshalb ist die Frage, für welche Inhalte steht die Erzieherin wie ein, bedeutsam. Maria Montessori hat die Erzieherin als „Material“ beschrieben, sogar als besonders herausgehobenes, weil lebendiges Material. Die Erzieherin vertritt auch mit ihrer Person den Bildungsinhalt, sie macht ihn zugänglich, garantiert die Sinnhaftigkeit, hilft über Durststrecken hinweg etc.
- (14) Ein Beitrag zur Professionalisierung des Erzieherinnenberufs ist auch die differenzierte Begründung des Verhältnisses von Familie, Kindergarten und Schule im Sinne einer „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“. Dabei wird zumeist eine systemische Sichtweise eingenommen, so dass der Kindergarten als zentraler Ort im Gemeinwesen bestimmt wird, der die Kinderfreundlichkeit der Gesell-

schaft generell befördern soll. Die Neubestimmung des Verhältnisses von Kindergarten und Familie reagiert auch auf die dramatischen Veränderungen im Familienbereich, so dass die Institution kompensatorisch Aufgaben übernimmt, die traditionell dem familiären Kreis zugeordnet waren.

- (15) In den meisten Bundesländern ist die frühkindliche Bildungsreform ein breit angelegter Prozess, der nicht das Produkt Bildungsplan in den Mittelpunkt rückt, sondern den gesamten Prozess der Planerstellung und seiner Implementierung. Dafür stehen die zumeist breite Beteiligung verschiedener Gruppen, unterschiedliche Etappen von Entwurfsfassungen und ihre Erprobung in der Praxis, der Einsatz neuer Medien, die bewusste Planung einer Veränderungsstrategie, die Schaffung von Fortbildungsangeboten, Arbeitskreisen, Modellkindergärten, die Einbeziehung der Planerstellung in die Veränderungen der Erzieherinnenausbildung. Insgesamt ist die Erstellung des Bildungsplanes ein auf Dauer angelegter Prozess, der auch mit der Veröffentlichung des Bildungsplanes nicht abgeschlossen ist, sondern in Zukunft weitergehen muss.
- (16) Kritisch dagegen bleibt die Frage nach der Verbindlichkeit. Dies gilt sowohl in Bezug auf die Außensicht (Welche Verbindlichkeit wird dem Bildungsauftrag des Kindergartens gegenüber der Familie und im Vergleich zur Schule zugeschrieben?) als auch in Bezug auf die Innensicht (Welche Bildungsstandards gelten auf der Ziel-, Inhalts- und Methodenebene für alle Kindergärten?) und schließlich auch bezüglich der internen und externen empirisch überprüften Evaluation der Ergebnisse.