

Der folgende Artikel erschien in der Zeitschrift KiTa spezial 3/2006, Thema: Partizipation als Querschnittsaufgabe, Hrsg.: Rüdiger Hansen. Die Zeitschrift KiTa spezial ist eine Sonderausgabe zu KiTa aktuell und kann bestellt werden beim Verlag Wolters Kluwer Deutschland GmbH ([www.wolterskluwer.de](http://www.wolterskluwer.de))

## **Rüdiger Hansen, Rainard Knauer, Benedikt Sturzenhecker**

### **Bildung und Partizipation**

*Im Folgenden wird der Zusammenhang von pädagogischer Bildungsorientierung und Partizipation erläutert. Zunächst wird erklärt, dass Bildung im weiten pädagogischen Sinne als selbsttätige Aneignung von Selbst und Welt verstanden wird. Daraus ergeben sich bestimmte Rollen für die Pädagoginnen und Pädagogen als Bildungsermöglicher, -unterstützer, -assistenten. Partizipation ist eine der zentralen Handlungsweisen der Umsetzung eines solchen subjektorientierten Bildungsverständnisses.*

#### **1 Einführung in den Bildungsbegriff**

Kindertageseinrichtungen werden seit einiger Zeit als Bildungseinrichtungen (wieder-)entdeckt. Die öffentliche Diskussion der Ergebnisse der PISA-Studie forciert dabei – ähnlich wie in den 1960er Jahren nach dem so genannten Sputnik-Schock – eine hektische Suche nach Möglichkeiten, Bildung schon in der frühen Kindheit zu fördern. Hans-Joachim Laewen, der das Modellprojekt „Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“ leitete, bezeichnet dies als „lärmende Variante der Bildungsdiskussion“ (Laewen 2002, 30). Durch frühe Bildungsmaßnahmen in Kindertageseinrichtungen – so hofft man – kann schulische Bildung auf einer solideren Basis aufbauen und damit junge Menschen zu besseren (schulischen) Leistungen führen. Dieser Gedankengang deutet auf das Bildungsverständnis hin, das der öffentlichen Diskussion zugrunde liegt. Bildung wird hier als etwas verstanden, das in Bildungseinrichtungen (primär in der Schule) vermittelt, verglichen und bewertet werden kann. Damit wird Bildung vom Ergebnis her funktionalisiert und in erster Linie als Produkt betrachtet. Nach diesem Verständnis ist Bildung bedarfsorientiert gestaltbar<sup>1</sup>. Ein solches Bildungsverständnis verleitet dazu, nach tatsächlichen oder vermeintlichen Defiziten zu suchen und diese durch Curricula, Trainings, Förderprogramme etc. beheben zu wollen.

Auch die Kindertageseinrichtungen wurden nach Veröffentlichung der Pisa-Ergebnisse rasch mit der Erwartung konfrontiert „mehr frühe Bildung“ und „gezielte Bildungsförderung“ zu entwickeln. Häufig basierte die Forderung nach „mehr Bildung in Kindertageseinrichtungen“ auf dem beschriebenen produktorientierten Bildungsverständnis. Die Inhalte folgten dabei den Pisa-Zyklen (Sprachförderung nach der Veröffentlichung der ersten Pisa-Studie, mathematisch-naturwissenschaftliche Förderung nach der Veröffentlichung der zweiten Pisa-Studie). Dabei unterschied sich dieses produktorientierte Bildungsverständnis eklatant von der Fachdiskussion, die im frühkindlichen Bereich zur gleichen Zeit intensiviert wurde.

Das eingangs beschriebene, auf ein Produkt hin orientierte Verständnis von Bildung ist im Zusammenhang mit Bildung in Kindertageseinrichtungen geradezu kontraproduktiv. Es würde die gängige Form schulischer Bildung nach vorne verlagern und die Bildungsdimensionen für Kinder verengen. Bildung in Kindertageseinrichtungen muss daher einen anderen Bildungsbegriff zugrunde legen, der im Folgenden – insbesondere in seinem engen Zusammenhang zur Partizipation – kurz dargestellt wird.

Bildung hat immer eine doppelte Bedeutung, worauf der damalige Bundespräsident Johannes Rau auf dem ersten Kongress des Forum Bildung hinwies: „Bildung ist [...] die menschliche Form der Weltaneignung und zugleich ihr Ergebnis“ (Bundespräsidialamt 2000, 3). Zu fragen wäre demnach nicht nur, was Bildung ist und welche Bildung gebraucht wird, sondern vor allem, wie sich Bildung ereignet.

---

<sup>1</sup> Auch im 12. Kinder- und Jugendbericht heißt es: „Bildung wird in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion als ein Produkt gehandelt, das in Deutschland schlechter hergestellt wird als in anderen Ländern der OECD. So unbestritten richtig die Kritik an der Leistungsfähigkeit des Schulsystems sein mag, so vertrackt ist gleichwohl die Verkürzung der Diskussion um Bildung auf die Leistungsfähigkeit eines einzigen Bildungsbereichs. Bildung ist mehr als das, was Institutionen bei jenen hervorbringen, die sie besuchen, ist mehr als ein messbares Ergebnis an abfragbaren Wissensbeständen. Bildung ist ein offener und unabschließbarer Prozess, der von den Menschen selbst gestaltet wird.“ (BFSFJ 2005, S. 81)

Die Aneignung der Welt ist ein aktiver Prozess, der ein handelndes Subjekt verlangt. Bildung ist „nicht ohne die Kinder selbst zu haben“ (Laewen 2002, 47). Diese Erkenntnis ist nicht neu. Schon Wilhelm von Humboldt betonte am Ende des 18. Jahrhunderts die Beteiligung am eigenen Bildungsprozess. Hartmut von Hentig (1996, 40) fasst Humboldts Bildungsverständnis so zusammen: „Bildung sei die Anregung aller Kräfte eines Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt in wechselseitiger Ver- und Beschränkung harmonisch und proportionierlich entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität oder Persönlichkeit führen, die in ihrer Idealität und Einzigartigkeit die Menschheit bereichere.“

Schaut man sich diese in ihrer zusammenfassenden Definitionssprache sehr komplexe Begriffsbestimmung genauer an, kann man wichtige Elemente des Bildungsbegriffes erkennen:

Zunächst geht es um „**Anregung**“, also nicht um Zwang, Vorschrift, Didaktik oder Curriculum. Bildung geschieht also in Freiwilligkeit; sie kann angeregt, aber nicht von außen hergestellt werden.

Bildung bedeutet die Entwicklung „**aller Kräfte**“, sie ist nicht einseitig kognitiv oder wissensbezogen, sondern die seelischen, körperlichen, spirituellen und weiteren Potentiale von Menschen gilt es im Zusammenhang zu entfalten.

Die „**Aneignung der Welt**“ bezieht sich zum einen auf alles was außerhalb des Individuums liegt (also Natur, Gesellschaft, Politik, Produktionsweisen...). Im Bildungsprozess wird Fremdes oder Äußerliches in Eigenes gewandelt. Zum anderen wird in der Auseinandersetzung mit der Welt aber auch das Selbst, die eigene Persönlichkeit, entwickelt. Bildung ist also miteinander verschränkte Selbst- und Weltaneignung. Diese Aneignung wird als aktive Handlung des Subjekts konzipiert: Bildung ist Selbsttätigkeit.

In „**wechselseitiger Ver- und Beschränkung**“ mit der Welt sollen sich die Kräfte des Menschen entfalten. „Verschränkung“ bedeutet, dass Aneignung nicht nur einseitig zu verstehen ist, sondern indem Menschen sich aktiv handelnd die Welt zueigen machen, beeinflussen sie diese ebenso wie sich selber. Bildung hat also verändernde Wirkungen auf Welt und Selbst. „Beschränkung“ kann einerseits bedeuten, dass das Individuum die äußeren Einflüsse beschränkt: Die Kräfte eines Menschen entfalten sich nicht umso besser, je mehr ihm zugemutet und abverlangt wird. Die Aneignung der Welt kann vielmehr nur im Rahmen individueller Möglichkeiten und auf individuelle Art und Weise erfolgen. Andererseits kann „Beschränkung“ auch die Behinderung oder Begrenzung der Bildungsbewegungen des Individuums durch gesellschaftliche Anforderungen bedeuten (z.B. durch ein Verbot von Handlungen, die die Freiheit der Anderen einschränken).

Die Qualitäten „**harmonisch und proportionierlich**“ greifen noch einmal auf, dass die Anregungen so erfolgen sollen, dass die angeeigneten Erkenntnisse, Erfahrungen, Kompetenzen miteinander im Gleichgewicht stehen können. Eine Beschränkung und einseitige Ausbildung besonderer Aspekte (z.B. des Geistes ohne die Seele oder des Körpers ohne den Geist) werden nicht als ideal angesehen.

Der Begriff der „**Entfaltung**“ verweist darauf, dass dem Menschen – allen Menschen – Potentiale unterstellt werden: Die Möglichkeiten selbsttätiger Aneignung und Entwicklung sind vorhanden und können entfaltet werden. Sie müssen nicht von außen vermittelt oder „erzogen“ werden.

Das Ziel von Bildung ist eine „**sich selbst bestimmende Individualität oder Persönlichkeit**“. Bildung wird als Selbsttätigkeit gedacht, also als aktives, selbstgewähltes und selbstbestimmtes Handeln. Sich bildend verwirklicht man so immer schon Selbstbestimmung und entwickelt die eigene Persönlichkeit: „**ideal und einzigartig**“. Selbstbestimmung ist also Ziel und Prozesscharakteristikum von Bildung.

Solche Selbstbestimmung ist aber nicht als egoistisch-vereinzelt vorzustellen, denn sie soll auf die anderen Menschen, ja die gesamte Menschheit bezogen sein und „**die Menschheit bereichern**“.

Die Entwicklung von Selbstbestimmung ist also einerseits mitverantwortlich für die Anderen, das Soziale, die (Welt-)Gesellschaft, andererseits aber auch durch diese bedingt, beeinflusst und auch begrenzt. Die Entwicklung des Selbst verdanken Menschen dem Kontakt, der Interaktion mit anderen. Obwohl sie nicht passiv von anderen und den sozialen/gesellschaftlichen Bedingungen „gemacht“ werden, sondern sich aktiv selbst bilden, geschieht dies doch immer auch unter dem Einfluss der sozialen, kulturellen, gesellschaftlichen Bedingungen, die ein Individuum vorfindet.

Hentig fasst diesen Charakter von Bildung als aktive und abhängige Selbsttätigkeit so: „Nicht immer sind wir das Subjekt dieses Vorgangs, und wir sind es auch nicht immer erst am Ende (das es genaugenommen gar

nicht gibt). Aber der Anteil, den wir selber daran haben, sollte immer größer werden und nie, auch in den frühen Stadien nicht, ausgeschlossen sein, vielmehr: nicht geleugnet werden, denn ‚ausschließen‘ lässt er sich nicht. Das kleine Kind ist in ungleich höherem Maße sein eigener Lehrmeister, als es später der Schüler sein wird – und vieles davon ist nicht nur Entdeckung und Übung von Fähigkeiten, sondern deren eigentümliche Gestaltung, die ‚sich bilden‘ genannt zu werden sehr wohl verdient: in der Sprache, in der Aufmerksamkeit für andere Menschen, im Spiel der Einbildungskraft, in der Empfänglichkeit für Musik, für die Schönheit der Dinge, für die Rätsel und Wunder der Natur“ (Hentig 1996, 39).

Dem produktorientierten Verständnis von Bildung aus der Perspektive Erwachsener steht damit ein Zugang zur Bildung vom Kinde aus gegenüber. Im Mittelpunkt steht die Frage: Wie bildet sich das Kind und welche Unterstützung benötigt es für seine Bildung? Nicht das Bedarfsdenken der älteren Generation wird zum Ausgangspunkt der Überlegungen, sondern die Frage danach, was ein Kind überhaupt ist und wie ein Kind sich in Verbindung mit der Welt setzt. Diese Sicht auf Bildungsprozesse wird durch neue Forschungsergebnisse der Bildungsforschung und der Entwicklungspsychologie bestätigt (vgl. Schäfer 2003; Laewen 2002; Gopnik / Kuhl / Meltzoff 2000).

In der aktuellen wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit früher Bildung besteht Einigkeit darin, dass die Selbstbildungsprozesse der Kinder die Basis von Bildungsförderung in Kindertageseinrichtungen sein müssen (vgl. Schäfer 2003; Laewen / Andres 2002; Elschenboich 2001). Dies findet sich auch im Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen wieder. „Grundlegende Voraussetzung für die Umsetzung der Rahmenpläne ist die Wahrnehmung der Fragen, Interessen und Themen der Kinder, denn diese sind mehr als ein Anlass für Beschäftigungsangebote, sie sind vielmehr Ausdruck des kindlichen Bildungsinteresses und damit Zentrum der zu planenden Angebote“ (JMK / KMK 2004, 5). Die inzwischen von allen Bundesländern erlassenen Bildungsempfehlungen, -leitlinien und -pläne basieren auf diesem Verständnis von Bildung als Selbstbildung. In der Praxis schimmert angesichts der gleichzeitig verstärkten Forderung, Bildungsprozesse in Kindertageseinrichtung und Schule miteinander zu verschränken, allerdings immer wieder ein produktorientiertes Bildungsverständnis durch. Vor allem Lehrkräfte, immer wieder aber auch Eltern fordern von Kindertageseinrichtungen eine gezielte Schulvorbereitung und damit letztlich eine Einengung der Bildungsmöglichkeiten für Kinder. Um frühe Bildung möglichst breit unterstützen zu können, müssen Erzieherinnen und Erzieher ihr Bildungskonzept daher nicht nur im Team klären, sondern auch nach außen vertreten. Bislang ist zu vermuten, dass ein konstruktivistisches Bildungsverständnis, das der Selbstbildung einen hohen Stellenwert einräumt, zwar häufig postuliert, aber ermutlich deutlich seltener praktiziert und gegenüber anders lautenden Anforderungen aufrechterhalten wird.

## **2 Frühe Bildung als Selbst-Bildung – Bildung braucht Partizipation**

Warum Bildung im frühen Alter nur als Selbstbildung begriffen werden kann, wird deutlich, wenn man sich ein Neugeborenes vor Augen führt. Ein wenige Tage altes Baby kann nicht im herkömmlichen Sinne unterrichtet werden. Es gibt noch keine direkte Verständigungsmöglichkeit über geteilte Symbole wie Worte, Bilder oder Gesten. „Kleine Kinder sind in der Situation, dass man ihnen kaum etwas beibringen kann, weil sie all die Erklärungen noch nicht verstehen, die Leute, die es besser wissen, ihnen anbieten können“ (Schäfer 2003, 34). Auch Hans-Joachim Laewen betont diese Ohnmacht der Erwachsenen: „Es besteht keine Möglichkeit einer direkten Übertragung von Erfahrung / Wissen / Kompetenzen vom Erwachsenen auf Kinder. Zwischen der anzueignenden Kultur und dem Kind steht grundsätzlich eine Konstruktionsleistung des Kindes. Pädagogik muss deshalb auf die Vorstellung verzichten, Kindern (oder Erwachsenen) etwas beibringen zu können“ (Laewen 1999, 14).

Und doch ist ein Neugeborenes bestens dafür ausgerüstet, sich in dieser Welt zurecht zu finden. Es hat all seine Sinne, ein sich noch entwickelndes Gehirn und einen unbändigen Willen, die Welt, die es zunächst nur über sinnliche Wahrnehmungen erfassen kann, zu verstehen. Es ordnet seine Wahrnehmungen, bildet Hypothesen über die Beschaffenheit der wahrgenommenen Welt, überprüft diese Hypothesen, entwickelt sie weiter und versucht so, die Welt für sich zu strukturieren. Kinder gehen „– kaum dass die Nabelschnur durchgeschnitten ist – ihre eigenen Wege [...] Im tätigen Umgang mit der Welt machen sie sich ein Bild von ihr und streben hinsichtlich ihrer Bedürfnisse und Interessen mit all ihren Kräften nach Handlungsfähigkeit“ (Laewen 2002, 53).

„Frühkindliche Bildung ist mehr als Aneignung“, schlussfolgert Gerd Schäfer (2003, 38), und Donata Elschenbroich (2001, 48) bestätigt: Jedes Kind muss die Welt „neu erfinden“. Es entwickelt in der tätigen Auseinandersetzung mit seiner Umwelt in sozialen Situationen seine eigene Bildungsbiographie. Bildung ist bis ins hohe Alter etwas sehr Persönliches. Neue Zusammenhänge müssen mit dem vorhandenen Wissen in Verbindung gebracht werden. Das ist bei Kindern nicht anders als bei Erwachsenen.

Die (Selbst-)Bildung von Kindern zu begleiten erfordert, Kinder als Subjekte wahrzunehmen und ihre individuelle Sicht der Welt zum Ausgangspunkt pädagogischer Arbeit zu machen, mit anderen Worten: sie zu beteiligen.

Die Beteiligung der Kinder wird damit zu einer zentralen Aufgabe bildungsbegleitender Pädagogik. Kinder in ihrer Selbstbildung, bei der Beschäftigung mit ihren Themen und Handlungen pädagogisch zu unterstützen, verlangt, die Kinder zu „Bestimmern“ ihrer eigenen Bildungsprozesse und -ziele zu machen. Es gilt dann, was für sie und ihre Bildung wichtig ist. Wenn Bildung auf Selbstbestimmung (in der Gemeinschaft) zielt, muss das Kind auch erkennen können, dass es das Subjekt der eigenen Bildung ist. Es kann nicht sein, dass Erwachsene aufmerksam die Bildungsbewegungen des Kindes beobachten, sie auswerten, didaktisch zubereiten und sie ihm dann quasi aus der Hand des Erwachsenen zurückspielen. Das Kind erlebt sich dann nicht als aktiver Produzent und Bestimmer eigener (Lern-)Tätigkeit, sondern als von Erwachsenen gesteuert. Mit einer solchen Strategie würde das Kind seiner eigenen Themen und Bildungsbewegungen enteignet, es würde entmündigt.

Bildungsorientierung verlangt also nach Partizipation: also nach einer möglichst weitgehenden, für die Kinder deutlich erfahrbaren (gemeinschaftlichen) Selbstbestimmung. Sie müssen erkennen können, dass sie es sind, die die Themen und Settings bestimmen. Sie müssen die pädagogischen Fachkräfte als kooperative Assistenten ihrer Bildung erfahren und nicht als ausschließlich (Besser-)Wissende und Entscheidende. Die Methoden und Strukturen von Partizipation in der Kindertageseinrichtung sollen dabei helfen. In diesem Sinne wird die Orientierung an den Interessen der Kinder, ihre Beteiligung an allen sie betreffenden Angelegenheiten zum Schlüssel für Bildungsprozesse und Bildungskonzepte. Partizipation ist dann nicht ein Ziel neben anderen. Partizipation ist der Schlüssel zur Bildung.

### **3 Partizipation als Bildungsthema**

Partizipation ist zunächst also eine grundsätzliche Handlungsweise der Umsetzung von Bildungsorientierung. Darüber hinaus ist sie aber auch ein eigenes Bildungsthema: nämlich der Einübung demokratischen, sozial-kooperativen Entscheidens und Handelns mit anderen. Politische Bildung als „Demokratie lernen“ beginnt nicht erst mit der Volljährigkeit – politische Bildung beginnt mit der Geburt. Dieses geschieht nicht durch kognitiven Wissenserwerb sondern in erster Linie durch die Erfahrung demokratischen Handelns. Damit wird Partizipation als „Demokratie lernen“ im ursprünglichen Sinn auch zu einem wichtigen Bildungsthema in Kindertageseinrichtungen (vgl. dazu ausführlich Kita spezial 4/2005).

### **4 Bildungsförderung verlangt einen Dialog zwischen Erwachsenen und Kindern**

Wenn Partizipation der Schlüssel zur Bildung ist – welche Konsequenzen lassen sich dann aus dieser Erkenntnis für eine bildungsfördernde Aktivität der Erwachsenen ableiten? Wie können Erwachsene, insbesondere pädagogische Fachkräfte, die Selbstbildungsprozesse von Kindern ermöglichen, unterstützen, herausfordern, wenn diese doch selber die Akteure ihrer Bildung sind?

Frühkindliche (Selbst-)Bildung ist immer auf die Mitwirkung von Erwachsenen angewiesen. Die Basis für die Bildungsaktivitäten von Kindern sind sichere emotionale Bindungen und ein Klima der wechselseitigen Anerkennung. Erst der Aufbau sicherer Bindungen zu vertrauten Personen seiner Umgebung ermöglicht es dem Kind, sich aktiv der Welt zuzuwenden und diese zu erkunden (vgl. Rauh 1998, 239 ff.). Ob der Bindungsaufbau gelingt, hängt in erster Linie von den Erwachsenen ab. Sie können dem Kind die Botschaft vermitteln, die es so sehr ersehnt: „Du bist erwünscht, und ich werde dich nicht allein lassen“ (Hrdy 2000, 576).

Auch das Konzept wechselseitiger emotionaler, kognitiver und sozialer Anerkennung (vgl. Leu 1998; Honneth 1994) verlangt eine Vorleistung der Erwachsenen. Kinder können gar nicht anders: Sie lieben, achten und schätzen die ihnen nahe stehenden Erwachsenen, gleich, wie diese sich ihnen gegenüber verhalten. „Kinder kooperieren im gleichen Umfang mit konstruktiven wie destruktiven Prozessen in der Familie. Ihre Psyche kann nicht unterscheiden“ (Juul 1997, 206 f.). Erst wenn die Erwachsenen Kinder als kompetente Subjekte der eigenen Bildungsprozesse anerkennen, ermöglichen sie ihnen, ihre Bildungspotentiale auszuschöpfen (vgl. Laewen 2002, 69 ff.).

Um die Bildungsbewegungen der Kinder zu unterstützen und herauszufordern, können Erwachsene Bildungs-Räume (Innen- und Außenräume, Zeiträume, Situationen ...) sowie ihre Interaktionen mit den Kindern so gestalten, dass die Bildungsthemen, die die Kinder umtreiben, beantwortet und ihnen weitere Themen, die den Erwachsenen wichtig erscheinen, zugemutet werden (vgl. Laewen 2002, 79 ff.). Entscheidend für das Gelingen dieser Form von Bildungsförderung ist „die Wahl des Dialogs als Form der Interaktion“ (Laewen 2002, 73).

Die Beantwortung der Themen der Kinder und die Zumutung auch gesellschaftlich relevanter Themen durch die Erwachsenen sind Teil eines Bildungsdialogs, in dem sich Kinder und Erwachsene als Subjekte begegnen (im Situationsansatz wird diese Dualität zwischen den aktuellen und künftigen Themen der Kinder in der Suche nach „Schlüsselsituationen“ erfasst). Dieser Dialog ist nicht nur als verbale Auseinandersetzung zu verstehen. „Ein Kind hat 100 Sprachen“, sagt Loris Malaguzzi (nach Dreier 1999, 15). Der Bildungsdialog beginnt auf der Seite der Erwachsenen damit, die Themen der Kinder, die diese genauso im Spiel wie im Gespräch äußern, wahrzunehmen und zu erkennen. Dazu müssen Erzieherinnen und Erzieher die Kinder systematisch beobachten und ihre Beobachtungen vor dem Hintergrund entwicklungspsychologischer Kenntnisse interpretieren können. Die Interpretation der eigenen Wahrnehmung birgt aber stets die Gefahr der Fehlinterpretation. Vermuten Erwachsene also, ein Bildungsthema der Kinder erkannt zu haben, müssen sie sich mit den Kindern darüber „verständigen“, ob sie sie richtig verstanden haben. Sie können den Kindern antworten, indem sie Spielräume und -situationen gestalten, in direkter Interaktion mit ihnen handeln oder sich verbal-kommunikativ äußern. Aber erst die Reaktion der Kinder auf diese Antwort kann ihnen Gewissheit darüber geben, ob sie das Thema der Kinder richtig erkannt haben (vgl. Schäfer 2003, 126 f.).

Bildung zu fördern verlangt den Pädagoginnen und Pädagogen vielfältige Kompetenzen ab. Wesentlich davon sind Partizipationskenntnisse. Nur wenn Erzieherinnen und Erzieher in der Lage sind, Kinder zu beteiligen, können sie die Bildungsbewegungen der Kinder wirkungsvoll unterstützen und herausfordern. Durch Partizipation wird ein Dialog zwischen Erwachsenen und Kindern inszeniert, egal, ob es darum geht, die Themen der Kinder mit ihnen zu erkennen, über das weitere Vorgehen zu entscheiden und die gefassten Pläne umzusetzen oder ihnen die Auseinandersetzung mit einem Thema zuzumuten.

## **5 Die Rollen der Pädagogin / des Pädagogen**

Mit dem subjektorientierten Bildungsverständnis verändern sich die Rollen von Pädagoginnen und Pädagogen im Bildungsgeschehen – sie werden von vermeintlichen Bildungsproduzenten zu Bildungsanregern und -begleitern. In schulischen Bildungskonzepten wird Bildung oft als etwas verstanden, über das Erwachsene verfügen und das sie Kindern vermitteln könnten. Daher findet Unterricht in der Schule in der Regel lehrerzentriert statt. Im traditionellen Bildungsverständnis ist der lehrende Mensch Inhaber des Wissens bzw. Kundiger der Wege zum Wissen. Die Autorinnen und Autoren des *Bildungs-Delphi*, einer Auftragsstudie, die die Auswirkungen der Wissensgesellschaft auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen bis 2020 prognostiziert, betonen, dass dieses Bildungsverständnis künftigem Lernen nur noch eingeschränkt gerecht wird. In Zukunft wird es viel mehr darum gehen müssen, individuelle Lernarrangements zu gestalten, die Eigeninitiative und Selbststeuerung der Lernprozesse ermöglichen (vgl. Kuwan / Waschbüsch 1998, 45 f.). Was hier für Schule und Hochschule gefordert wird, gilt umso mehr für vorschulisches Lernen. Erzieherinnen und Erzieher werden die Aufgaben von Bildungsbegleitern und -anregern übernehmen müssen, die Bildungsprozesse der einzelnen Kinder ermöglichen, unterstützen und herausfordern. Um den hohen analytischen, kommunikativen und gestalterischen Anforderungen pädagogischer Bildungsorientierung gerecht zu werden, müssen sie über Partizipationskompetenzen verfügen.

Bildungsorientierung verlangt von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen fachliche Sicherheit in Bezug auf die eigene theoretische Basis und die Fähigkeit, ihre Fachlichkeit anderen gegenüber vertreten zu können. In der Praxis lässt sich immer wieder das Phänomen beobachten, dass sich Erzieherinnen und Erzieher in der direkten Konfrontation mit Eltern oder Lehrkräften, die „mehr Training von Schulvorläuferfähigkeiten“ fordern, auf funktionsorientiertes Arbeiten einlassen und damit die Bildungsmöglichkeiten der Kinder auf schulische Leistungsanforderungen beschränken.

Wichtig ist daher, Fachlichkeit (in diesem Fall Bildung und Partizipation) nicht nur verstanden zu haben, sondern auch zielgruppenorientiert vertreten zu können (Lehrkräften gegenüber muss dies gegebenenfalls in anderer Form geschehen als gegenüber migrationserfahrenen Eltern). Bildungsorientierung und Partizipation verändern die Rollen der Pädagoginnen und Pädagogen sowohl in ihrem professionellen Handeln als auch in ihrer fachlichen Selbstdarstellung in der Öffentlichkeit und gegenüber anderen Berufsgruppen.

#### Literatur

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BSFSJ): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule, Berlin 2005

Bundespräsidialamt (Hrsg.): Rede von Bundespräsident Johannes Rau auf dem Ersten Kongress des Forum Bildung am 14. Juli 2000 in Berlin, Berlin 2000, Internet: <http://www.forum-bildung.de/bib/material/rau.pdf>

Dreier, Annette: Was tut der Wind, wenn er nicht weht? Begegnung mit der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia, Neuwied / Berlin 1999

Elschenbroich, Donata: Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können, München 2001

Gopnik, Alison / Kuhl, Patricia / Meltzoff, Andrew: Forschergeist in Windeln. Wie Ihr Kind die Welt begreift, Kreuzlingen / München 2000

Hentig, Hartmut von: Bildung, München / Wien 1996

Honneth, Axel: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte, Frankfurt/Main 1994

Hrdy, Sarah Blaffer: Mutter Natur. Die weibliche Seite der Evolution, Berlin 2000

Rauh, Hellgard: Frühe Kindheit, in: Oerter, Rolf / Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie, Weinheim 1998<sup>4</sup>

Jugendministerkonferenz / Kultusministerkonferenz (JMK / KMK): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen (Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004 / Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004), o.O. 2004, Internet: <http://www.kmk.org/doc/beschl/306-KMK-TOP13.pdf>

Juul, Jesper: Das kompetente Kind, Reinbek 1997

Kuwan, Helmut / Waschbüsch, Eva: Delphi-Befragung 1996 / 1998. Abschlussbericht zum „Bildungs-Delphi“. Potentiale der Wissensgesellschaft. Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen, Hrsg.: Bundesministerium für Bildung und Forschung, München 1998

Laewen, Hans-Joachim: Alien Kind – das unbekannte Wesen. Neue Forschungen über das Kind und seine Aneignung der Welt, in: klein & groß, Heft 9/1999, 6-16

Laewen, Hans-Joachim: Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen, in: Laewen, Hans-Joachim / Andres, Beate: Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen, Weinheim / Berlin / Basel 2002, 16-102

Laewen, Hans-Joachim / Andres, Beate: Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen, Weinheim / Berlin / Basel 2002

Leu, Hans Rudolf: Zum Konzept der wechselseitigen Anerkennung, in: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.): Auf dem Weg zu einem Bildungsauftrag für Kindertageseinrichtungen. Dokumentation der 1. Fachtagung des Modellprojekts „Zum Bildungsauftrag für Kindertageseinrichtungen“, Berlin / Potsdam 1998, 12-23

Schäfer, Gerd E. (Hrsg.): Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren, Weinheim / Basel / Berlin 2003

Der Beitrag ist ein Vorabdruck aus „Die Kinderstube der Demokratie. Bausteine für die Förderung von Partizipation in Kindertageseinrichtungen – ein Handbuch für die Aus- und Fortbildung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen“. Das Handbuch wird im Projekt „Die Kinderstube der Demokratie. Qualifizierung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für Partizipation in Kindertageseinrichtungen“ von Dezember 2005 bis Mai 2008 entwickelt und erprobt. Projektträger ist das Institut für Partizipation und Bildung (IPB) in Kiel. Nähere Informationen finden Sie unter [www.Partizipation-und-Bildung.de](http://www.Partizipation-und-Bildung.de)