

Bensel, J., Haug-Schnabel, G. (2017) *Die Definitionsmacht liegt bei den Erwachsenen*. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS) 4, 12-13.

JOACHIM BENSEL · GABRIELE HAUG-SCHNABEL

Die Definitionsmacht liegt bei den Erwachsenen

Durch die Einführung der Bildungspläne ab 2004 sind die Bildungsziele für Kinder insbesondere in den ersten sechs Lebensjahren konkret(er) geworden. Natürlich gab es auch vorher schon Erziehungs- und Bildungsziele, die insbesondere von den Trägern von Kindertageseinrichtungen formuliert wurden. Aber zum ersten Mal in der deutschen Bildungsgeschichte existieren bundeslandweite Vorgaben im Elementarbereich, ausformulierte bereichsübergreifende Ziele des frühkindlichen Bildungsprozesses, die zudem oft auch *verbindlich* sind. In sechs der 16 Bundesländer (Baden-Württemberg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen) werden in den Landesausführungsgesetzen die Bildungsprogramme als rechtlich verbindliche Grundlage der Arbeit in den Einrichtungen ausgewiesen (Schmude & Pioch 2014). In drei weiteren Gesetzestexten (Berlin, Brandenburg und Saarland) wird auf die Bildungsprogramme zumindest als Orientierungsrahmen für die Gestaltung der Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertagesstätten verwiesen. Wenn auch nicht überall die Umsetzung der Programme verpflichtend ist, so erheben doch alle den Anspruch, als Maßstab bzw. Ziel für die Qualität der Kindertageseinrichtungen zu gelten (Viernickel & Schwarz 2009).

Die Bildungspläne beschreiben zwar unterschiedlich detailliert und gewichtet Bildungsbedingungen, -bereiche und -prozesse, dennoch gibt es einen Kern von inhaltlich weitestgehend übereinstimmenden Bildungsbereichen (Schlecht et al. 2016):

- Sprache, Schrift, Kommunikation
- personale und soziale Entwicklung, Werte-Erziehung/religiöse Bildung
- Mathematik, Naturwissenschaft, Technik
- musische Bildung/Umgang mit Medien
- Körper, Bewegung und Gesundheit
- Natur und kulturelle Umwelten

Bereits beim Betrachten des Entstehungsprozess der Bildungspläne wird deutlich, wie unterschiedlich partizipativ diese und die darin enthaltenen Bildungsziele entwickelt wurden. „Zum Teil wurden wissenschaftliche Institute wie die INA Berlin oder das Staatsinstitut für Frühpädagogik in München damit beauftragt, die Programme zu verfassen. Andere Länder entwickelten die Bildungsprogramme in einem partizipativen Prozess mit Erzieher/innen, Eltern, Fachberater/innen, Trägern und Wissenschaftler/innen ...“ (Viernickel & Schwarz 2009, S.31)

Für keinen der Bildungspläne aber wurden die Kinder selbst befragt, was sie lernen möchten, was sie



als wichtige Bildungsziele ansehen. Die Definitionsmacht liegt also allein bei den Erwachsenen. Dies beinhaltet insofern einen Widerspruch, da den meisten Bildungsplänen das Bild vom Kind als Akteur seiner eigenen Entwicklung zugrunde liegt, das primär selbst darüber entscheidet, was und wann es etwas lernen will („Selbstbildung“). Sein Gehirn kann gar nicht anders als sich nur das anzueignen, für was es sich gerade interessiert und begeistert und was es besser können oder verstehen will. Dieses Paradoxon beschreibt der schleswig-holsteinische Bildungsplan (2004, S.27) sehr klar: Den „Selbstbildungszielen der Kinder“ stehen die „Zielvorstellungen der Erwachsenen“ gegenüber, 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 ..., 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.“ (Hebenstreit 2008, S.87)

Ziele verpflichten die Kita, nicht das Kind

Das Dilemma beginnt sich aufzulösen, wenn wir uns vor Augen halten, dass die kindliche Lernbegeisterung selbst sich immer auch an ihrer sozialen Umwelt orientiert. Jedes Kind kommt mit dem Drang zur Welt, das zu lernen und zu begreifen, was es braucht, um in seiner gegebenen Umwelt, in seiner Sozialgruppe, in seiner Kultur, in der es aufwächst, zu passen, d. h. das an sprachlichen, kognitiven und sozialen Kompetenzen zu erwerben, was nötig ist, um ein wertgeschätztes Mitglied seiner Gemeinschaft zu werden, seinen Platz zu finden und dazuzugehören. Die erwachsenen Bildungs- und Entwicklungsbegleiter haben somit eine wichtige moderierende (Vorbild-)Funktion: einerseits über das, was sie vorleben, und andererseits über das, was sie den Kindern an Möglichkeiten anbieten. Es bleibt aber immer nur ein Möglichkeits-

raum, den die Pädagoginnen den Kindern öffnen. Die Entscheidung, in welchen Bereichen die Kinder sich vertiefen und bilden wollen, obliegt ihnen selbst und ist kaum beeinflussbar.

In vereinbarten Bildungszielen kann also lediglich festgelegt werden, was eine Einrichtung im Blick haben sollte (Orientierungsqualität) und wo sie die Kinder durch Angebote und Bildungsbegleitung hinführen möchte. Eine Kita kann nicht dafür garantieren, dass alle geforderten Bildungsziele von allen Kindern auch erreicht werden. Es findet auch nirgendwo eine Erfolgskontrolle am Ende der Kindergartenzeit statt. Selbst Berlin, das einzige Bundesland, das alle Kitas im Zusammenhang mit dem Bildungsplan zu einer internen und externen Evaluation verpflichtet, prüft dennoch nicht, ob die Bildungsziele *beim Kind* erreicht wurden, sondern nur, ob die pädagogische Qualität *der Einrichtung* stimmt, z.B. welches Bildungsverständnis im Umgang mit den Kindern in den beobachteten Fachkraft-Kind-Interaktionen sichtbar wird.

Die Bildungsziele sind also vielmehr als gesellschaftlich und kulturell geprägte Aufträge an Träger und Einrichtungen zu verstehen, als Orientierung und Impulse für die pädagogische Arbeit und nicht als anzustrebende und am Ende der Kindergartenzeit überprüfbare Fertigkeiten der Kinder. Auch die UN-Kinderrechtskonvention von 1989 postuliert ein *Recht* des Kindes auf Bildung, aber keine *Verpflichtung*, sich bis zu einem gewissen Alter in vorgegebenen „Fächern“ entsprechend gebildet zu haben! Deshalb gehen auch Erwartungen der Schule an bestimmte mitzubringende Fähigkeiten wie korrekte Stifthaltung oder erste Schreib- und Zählfähigkeiten ins Leere, da Bildung in Krippe und Kindergarten nicht auf eine wie auch immer definierte Schulfähigkeit abzielt. Bildung ist eine besondere Form des Lernens, die aktive individuelle Auswahl und An-

eignungsweise durch das Individuum beinhaltet (Schäfer 2005). „Der Bildungsbegriff berücksichtigt den subjektiven Sinn und die Bedeutsamkeit, die erworbenes Wissen und Können bzw. erlerntes und angewendetes Verhalten für das Individuum besitzt.“ (Viernickel & Stenger 2011, S.6). Wo ein Individuum seine Möglichkeiten des Handelns, Fühlens und Denkens gegenüber sich selbst sowie der sozialen und materiellen Umwelt erweitert – und damit einzigartige Bildungsziele erreicht – bestimmt das einzelne Kind weitgehend selbst. ■

Literatur

- Hebenstreit, S. (2008). *Bildung im Elementarbereich. Die Bildungspläne der Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland*. Bericht über mein Forschungssemester im WS 2006/07 für das Kuratorium der Evangelische Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (2004): *Erfolgreich starten. Empfehlungen zur Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Jugendhilfe*. Kiel.
- Schäfer, G. E. (Hrsg.) (2005): *Bildung beginnt mit der Geburt*. 2. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Schlecht, D., Förster, C., Wellner, B. (2016): *Wie gut ist unsere Kita? Skalen zur Einschätzung der pädagogischen Qualität*. Handreichung. Freiburg: Herder.
- Schmude, C., Pioch, D. (2014): *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Kita inklusiv!* Berlin: Der Paritätische, Diakonie, GEW.
- Viernickel, S., Schwarz, S. (2009): *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation*. Expertise im Auftrag des Paritätischen Gesamtverbands, Diakonie und GEW Berlin.
- Viernickel, S., Stenger, U. (2011): *Bildung in der Krippe. Didaktik einer Pädagogik für Kinder zwischen null und drei Jahren. Frühe Kindheit* (1), 6–14.

