

---

# Frühkindliche Bildung und Konsistenz im Bildungsvorlauf

Wassilios E. Fthenakis

*Frühkindliche Bildung: Eine alte Bildungsdebatte?*

Seit Anfang der neunziger Jahre begann international und seit 2001 in Deutschland eine Debatte über frühkindliche Bildung, motiviert durch eine zunehmend festzustellende Ineffizienz der Bildungssysteme bzw. gegründet über ihre wachsende Unfähigkeit, den Herausforderungen gerecht zu werden, die sich aus der Transformation der Industriegesellschaft in eine Wissensgesellschaft und den Folgen der Globalisierung ergeben. Die Ergebnisse der komparativen OECD-Studien PISA I, II und III haben seitdem diese politische Debatte vielerorts verstärkt. Der im Sommer 2001 in Stockholm vorgelegte OECD-Bericht „Starting Strong I“, in dem frühkindliche Bildungs- und Erziehungssysteme in zehn europäischen und zwei außereuropäischen Ländern (Australien und USA) miteinander verglichen wurden, sowie der im Sommer 2006 vorgelegte zweite Bericht („Starting Strong II“) mit weiteren acht Ländern, haben auf die Notwendigkeit hingewiesen, den frühkindlichen Bereich stärker in das Bildungssystem einzubeziehen und dessen Qualität weiterzuentwickeln.

Die Politik reagierte auf diese Situation mit der Entwicklung neuerer Bildungspläne, die verbindlich den Bildungsauftrag dieser Einrichtungen festlegen sollten, um eine hohe Bildungsqualität für alle Kinder in allen Bildungsinstitutionen des vorschulischen Bereichs sicher-

zustellen. Gleichzeitig wurde die Frage nach der Konsistenz im Bildungsverlauf aufgeworfen, ohne dass es zu einer befriedigenden Antwort kommen konnte.

Parallel zu dieser politischen wurde auch eine pädagogische, bildungstheoretische Debatte geführt. Die zentrale Frage lautete: wenn Bildung von Anfang an, d. h. spätestens mit der Geburt eines Kindes beginnt und den gesamten Bildungsverlauf durchdringt, von welcher Qualität hat sie zu sein? Hier verständigten sich die Experten international darauf, dass ein paradigmatischer Wechsel sowohl bei der Konzeptualisierung von Bildung als auch bei der Organisation des Bildungsverlaufs erforderlich ist: nicht der Erwerb von Fakten, nicht die Wissensvermittlung, sondern der kindliche Lernprozess steht nunmehr im Mittelpunkt. Bildung so verstanden stellt sich in den Dienst kindlicher Entwicklung und fokussiert primär auf die Stärkung kindlicher Kompetenzen. Und weil diese Kompetenzen sich früh entwickeln, macht es Sinn, der vorschulischen Bildung, als das Fundament im Bildungsverlauf, besondere Aufmerksamkeit zu schenken. So entstand während der letzten zehn Jahre international ein starkes politisches und fachliches Interesse an frühkindlichen Curricula.

*Bildungspläne zur Sicherung von Bildungsqualität für alle Kinder und in allen Einrichtungen:*

Neuere Erkenntnisse entwicklungspsychologischer, erziehungswissenschaftlicher und neurophysiologischer Forschung haben die Bedeutung früher Bildung für die kindliche Entwicklung und für die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems erneut untermauert. Weltweit wurde deshalb das Thema frühkindliche Bildung auf die politische Agenda gesetzt. Die Einsicht, wonach frühe Bildung als das Fundament für das Bildungssystem anzusehen ist,

führte zu der Forderung nach hoher Bildungsqualität in allen Bildungsinstitutionen des vorschulischen Bereichs.

Die Entwicklung von Bildungsplänen, deren Implementierung weltweit eingeleitet wurde, sollte dies sicherstellen. Begründet wurde sie durch die seit geraumer Zeit stattfindende Globalisierung, in der Bildung als zentrale gesellschaftliche Ressource betrachtet wird, sowie durch den Übergang in eine Wissensgesellschaft, die frühes Lernen als die Grundlage für lebenslang begleitendes Lernen begreift. Bildungspläne sollten dazu beitragen, dieses frühe Lernpotenzial gezielt zu nutzen. Ferner können sie als Steuerungsinstrument bei einer Dezentralisierung und Deregulierung des Bildungssystems eingesetzt werden, um lokale Ungleichheiten bezüglich Bildungschancen zu vermeiden. Darüber hinaus stellen solche Bildungspläne eine Orientierungshilfe für die Fachkräfte und eine Verständigungsgrundlage zwischen Familie und Bildungsinstitution, was Bildungsinhalte und Vermittlungsformen betrifft, dar.

Bildungspläne dieser Art sind in den meisten Ländern der Welt verbindlich, ähnlich verbindlich wie die Grundschulpläne, lediglich von einer anderen Qualität. Schließlich tragen sie zu einer gesellschaftlichen Aufwertung der in den frühpädagogischen Einrichtungen stattfindenden Bildungsprozesse bei, in dem sie deren Komplexität auch nach außen dokumentieren und transparent werden lassen. Die Pläne der *ersten Generation* konzentrieren sich auf die Konkretisierung und verbindliche Festlegung des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Tageseinrichtungen für Kinder (wie z. B. der Kindergarten) unter sechs Jahren.

### *Bildungspläne international*

Neuseeland hat im Jahre 1996 den Bildungsplan Te Whariki für die 0- bis 5-jährigen Kinder präsentiert, ein bilingual-bikulturelles Curriculum, das verbindlich für alle Einrichtungen des Landes gilt. Kulturelle und linguale Vielfalt gelten als Qualitätsmerkmale dieses Planes, der auf individuelle Lernfortschritte fokussiert und diese mit geeigneten Instrumenten (Carr, Margaret: Learning Stories Approach. London: Paul Chapman Publishing, 2001) dokumentiert. Im selben Jahr haben das norwegische Ministerium für Kinder- und Familienangelegenheiten den Bildungsplan für die 0- bis 6-jährigen Kinder und das finnische Sozialministerium den Bildungsplan für die 6-jährigen Kinder erlassen. Queensland/Australien folgte 1997 mit einem Curriculum des Bildungsministeriums für die 4- bis 5-jährigen Kinder. Eine radikale Neuordnung des vorschulischen Bereichs nahm Schweden ebenfalls im Jahr 1997 vor: Man integrierte den vorschulischen Bereich in das Bildungsressort und 1998 legte das Kultusministerium den Bildungsplan für die Kinder von 0 bis 6 Jahren vor. Es handelt sich um einen sehr allgemeinen Orientierungsplan, der auf das kindliche Lernen und das Demokratieprinzip fokussiert und durch seine Kürze besticht.

Im Februar 2000 präsentierte in London das Ministry of Employment and Education den Bildungsplan für die 3- bis 6-jährigen Kinder, während andere Länder, wie z. B. Griechenland (2001) und Frankreich (2002), ihre Bildungspläne aktualisierten. Das finnische Sozialministerium hat im Kindergartenjahr 2003/2004 den Bildungsplan für die 0- bis 6-Jährigen eingeführt und auch Dänemark, ein Land, das gegen jegliche Regulierung des vorschulischen Systems war, entwickelte im Kindergartenjahr 2003/2004 einen Bildungsplan für die 0- bis 6-jährigen Kinder.

*Gewandeltes Bildungsverständnis: Bildung als sozialer Prozess*

Den neueren Bildungsplänen liegt ein gewandeltes Verständnis von Bildung zugrunde. Bildung wird als sozialer Prozess konzeptualisiert, der kontextabhängig stattfindet und nach Sinnkonstruktion strebt. In der Diskussion um frühe Bildungsprozesse und deren theoretische Fundierung zeichnen sich prinzipiell zwei unterschiedliche Positionen ab: Einige greifen vorrangig auf die traditionsreiche deutsche Diskussion um die Bedeutung von Bildung für die Persönlichkeitsentwicklung zurück und versuchen, sie auf die Frühpädagogik anzuwenden. Der Begriff von Bildung wird von Prozessen wie Lernen, Entwicklung oder Erziehung, im Gegensatz zu internationalen Entwicklungen, deutlich abgegrenzt. Das zentrale Stichwort in dieser Argumentation lautet „Selbstbildung“. Bildung wird als ein individuumzentrierter Ansatz entwickelt, der bewusst von dem der Erziehung abgehoben wird. Bildung in diesem Sinne wird als Selbstaneignung der Welt durch das Kind definiert, das sich in diesem Prozess zugleich selbst hervorbringt.

Eine davon abweichende Planung frühkindlicher Bildung begreift Bildung als einen sozialen Prozess, der jeweils in einem konkreten Kontext eingebettet ist und von den Kindern selbst, deren Fachkräften, Eltern und anderen Erwachsenen ko-konstruiert wird. Mit anderen Worten: Es wird damit begonnen, Bildungskonzepte, die auf konstruktivistischen Ansätzen aufbauten, durch solche zu ersetzen, die sich sozial-konstruktivistischen Grundsätzen verpflichtet fühlen. Und anstelle von Selbstentfaltungstheorien werden interaktionistische Ansätze herangezogen, nicht nur im vorschulischen Bereich, sondern für eine Fundierung des gesamten Bildungsverlaufs.

Dies hat tief greifende Folgen, was das Verständnis von Bildungsqualität und die Weiterentwicklung von Bildungs-

institutionen betrifft. Wenn Bildung als sozialer Prozess konzeptualisiert wird, wenn frühe Bildungsprozesse auf den Kontext auszurichten sind, in dem sie stattfinden, dann wird ein Bildungsverständnis befürwortet, das in Übereinstimmung mit entwicklungs- und instruktionspsychologischen Erkenntnissen das Kind von Geburt an in soziale Beziehungen eingebettet sieht. Danach wird Lernen wie Wissenskonstruktion als ein interaktionaler Prozess begriffen, der der Ko-Konstruktion unterliegt, nach Sinnkonstruktion strebt und dessen Verinnerlichung als Gegenstand entwicklungs- und individualpsychologischer Forschung angesehen wird. Eine solche Auffassung wirkt sich zugleich aus auf die Qualität der Erzieher-Kind-Beziehung, auf den Zusammenhang zwischen formell und informell organisierten Lernprozessen und letztendlich auch auf die Beziehung zwischen Bildungseinrichtung einerseits und Familie und Gemeinde andererseits. Eine Bildungskonzeption, die dem Prinzip der Ko-Konstruktion Rechnung trägt, setzt aber auch ein anderes als das gegenwärtig in vielen Ländern bestehende Bildungssystem voraus, und dies gilt sowohl in strukturell-organisatorischer als auch in pädagogischer Hinsicht.

Den erwähnten ausländischen Bildungsplänen liegt ein Verständnis vom kompetenten Kind zugrunde. Kinder, Pädagogen, Eltern und andere Personen werden als Ko-Konstrukteure von Weltverständnis und kindlicher Bildungsbiografie betrachtet. Die kulturelle Vielfalt wird bejaht und begrüßt und sie wird als Merkmal und als Ausgangspunkt für Lern- und Bildungsprozesse genutzt. Die Qualität der Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen sowie der Kinder untereinander wird als Schlüssel zum Wohlbefinden und zur Bildungsqualität betrachtet. Die Bildungsziele, die diese Pläne verfolgen, lassen sich entlang kindlicher Entwicklungsdimensionen präzisieren: Grundlegung positiver Lernpositionen und die Stärkung eines po-

sitiven Selbstkonzeptes als Lernender deuten die intendierte Ebene an.

Betrachtet man diese Dimensionen in den erwähnten Bildungsplänen, so konzentriert sich der neuseeländische Bildungsplan auf fünf Dimensionen: (a) Wohlbefinden; (b) Zugehörigkeit; (c) Partizipation; (d) Kommunikation und (e) Exploration. Fünf Lernzyklen bzw. Bildungsdomänen lassen sich auch im französischen Bildungsplan identifizieren: (a) Sprache als Schlüssel zum Lernen; (b) Zusammenleben; (c) Sich bewegen und mit dem Körper ausdrücken; (d) Die Vielfalt entdecken und (e) Sensitivität, Imagination, Kreativität<sup>1</sup>. Im englischen Bildungsplan von 2000 finden sich sechs Lernfelder: (a) Personale, soziale und emotionale Entwicklung; (b) Kommunikation, Sprache, Literacy; (c) Mathematische Grundbildung; (d) Umweltwissen und Weltverständnis; (e) Körperliche Entwicklung und (f) Kreative Entwicklung. Diese Lernfelder werden eingebettet in gut geplante Aktivitäten. Der Fachkraft wird dabei eine Schlüsselrolle für „effektives Lernen“ und „effektive Entwicklung“ eingeräumt. Sie hat für gut organisierte und didaktisch aufbereitete Aktivitäten sowie für eine kindgerechte Organisation des Lernumfeldes Sorge zu tragen. Bei der Gestaltung von Bildungsprozessen und deren Dokumentation hat sie sich als kompetente Fachkraft zu bewähren.

In Deutschland wurden gemäß dem Beschluss der deutschen Jugend- und Kultusministerkonferenz vom Mai 2004 folgende sechs Bildungsbereiche dem vorschulischen Bildungsplan zugrunde gelegt: (a) Sprache, Schrift, Kommunikation; (b) Personale und soziale Entwicklung; (c) Mathematik, Naturwissenschaft, (Informations-) Technik; (d) Musische Bildung – Umgang mit Medien; (e) Körper, Bewegung, Gesundheit und (f) Natur und kulturelle Umwelten. Vor diesem Hintergrund haben die Bundesländer während der letzten vier Jahre Bildungspläne von unterschiedlicher Qualität vorgelegt.

Der Nachteil der Bildungspläne der *ersten Generation* liegt auf der Hand: Sie fokussieren auf eine Stufe des Bildungssystems und obwohl sie das Kind in den Mittelpunkt stellen, verstärken sie mittelbar eine an sich zu überwindende Bildungsstruktur, die die Bildungsbereiche (Kindergarten – Schule) deutlich voneinander trennt und den Bildungsverlauf deshalb diskontinuierlich gestaltet. Viele dieser Bildungspläne befürworten eine Individualisierung von Lernprozessen. In den meisten deutschen Bildungsplänen bleibt jedoch die Forderung mehr oder weniger im Programmatischen stecken. Interessant ist auch eine weitgehend fehlende Verständigung auf zentrale Bildungsbereiche eines Bildungsplanes sowie eine Inkonsistenz, die sich darin zeigt, dass diese Pläne häufig zwischen Bildungsbereichen und den zu stärkenden Kompetenzen nicht konsequent differenzieren. Nicht zuletzt vernachlässigen die Pläne der ersten Generation die informell organisierten Bildungsprozesse, insbesondere solche außerhalb der Bildungsinstitutionen und übersehen damit, dass effektives Lernen auf die Stärkung aller Bildungs- und Lernorte angewiesen ist.

Den Bildungsplänen der *zweiten Generation*, die inzwischen vorliegen, ist es gelungen, diese Nachteile zu überwinden. Sie fokussieren konsequent auf das Kind und nicht auf die Bildungsinstitution. Sie sind Institutionen übergreifende und lernortorientierte Bildungspläne, die in hohem Maß Bildungsprozesse individualisieren. Sie führen ein gewandeltes Verständnis von Konsistenz im Bildungsverlauf ein und gestalten die Übergänge im Bildungssystem anders als bisher. Sie betten den gesamten Bildungsverlauf auf eine gemeinsame bildungstheoretische Grundlage und vermeiden auf diese Weise, die Kinder von einer Bildungsphilosophie in eine andere zu werfen.



*Der Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen*

Eine solche Entwicklung markiert in Europa der in Hessen entwickelte Bildungsplan für Kinder von der Geburt bis zum 10. Lebensjahr, d. h. bis zum Ende der Grundschule. Dieser Bildungsplan hat die erwähnten Nachteile der Pläne der *ersten Generation* überwunden und er setzt die Prinzipien der Pläne der *zweiten Generation* um. Er ist ein institutionenübergreifender Bildungsplan, dessen Geltungsbereich den vorschulischen und schulischen Bereich umfasst (von 0 bis 10 Jahren). Er definiert Bildungsvisionen, die von Anfang an, und über diese Alterstufen hinweg, konsequent verfolgt werden (sollten). Diese sind: (a) starke Kinder; (b) kommunikations- und medienkompetente Kinder; (c) Kinder als kreative und fantasievolle Künstler; (d) Kinder als aktive Lerner, Forscher und Entdecker und (e) als verantwortungsvoll und wertorientiert handelnde Menschen.

Diesen fünf Bildungsvisionen ordnet der Bildungsplan Bildungsbereiche zu, die sich in besonderer Weise eignen, diese Bildungsziele zu erreichen. Der Dimension „starke Kinder“ werden die Lernbereiche: Emotionalität und soziale Beziehungen, Bewältigung von Lebenspraxis, Bewegung und Sport sowie Gesundheit zugeordnet. Zur Erreichung des Bildungsziels „kommunikations- und medienkompetenter Kinder“ werden die Lernfelder Sprache und Literacy sowie Medien herangezogen. Bildnerische und darstellende Kunst sowie Musik und Tanz eignen sich, um die Dimension „Kinder als kreative und fantasievolle Künstler“ zu stärken. Die Vermittlung naturwissenschaftlichen und technischen Verständnisses sowie früher mathematischer Bildung stärken die Bildungsdimension „Kinder als aktive Lerner, Forscher und Entdecker“, während die Lernfelder Religiosität und Werteorientierung, Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur, Demokratie und Politik sowie Umwelt der Stärkung

der Bildungsdimension „verantwortungsvoll und wertorientiert handelnde Kinder“ dienen. Dabei ist es wichtig, die Zuordnung dieser Bildungsbereiche als akzentuierend und als ineinander greifend zu verstehen. So können z. B. beim Tanz auch Begriffe früher mathematischer Bildung vermittelt werden (oben – unten; zu zweit, zu dritt etc.).

Pläne der *zweiten Generation* definieren die zu fördernden Basiskompetenzen. Die Bildungspläne in Bayern und Hessen fokussieren auf vier Kompetenzebenen: (1) Individuumsbezogene Kompetenzen; (2) Kompetenzen zum Handeln im sozialen Kontext; (3) Lernen und lernmethodische Kompetenz und (4) Kompetenz im Umgang mit Veränderung und Belastung: Widerstandsfähigkeit (Resilienz).

Zu den individuumsbezogenen Basiskompetenzen zählen insbesondere (a) Personale Kompetenzen (Selbstwertgefühl, positives Selbstkonzept); (b) Kognitive Kompetenzen (Problemlösen, Kreativität, Gedächtnis, Denkfähigkeit, differenzierte Wahrnehmung); (c) Motivation betreffende Kompetenzen (Autonomieerleben, Selbstwirksamkeit, Selbstregulation, Neugier und Interessen); (d) Körperbezogene Kompetenzen (Übernahme von Verantwortung für die eigene Gesundheit, Fähigkeit, sich bei Belastungen erholen zu können) und (e) Emotionale Kompetenzen (z. B. Stärkung meta-emotionaler Kompetenz).

Zu den Basiskompetenzen, die das Kind befähigen, im sozialen Kontext zu handeln, zählen (a) Soziale Kompetenzen (Empathie, Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Konfliktmanagement); (b) Entwicklung von Werten und Orientierungskompetenz (Gefühl der Zugehörigkeit zur eigenen Kultur, Sensibilität und Achtung vor Andersartigkeit und Anderssein, Solidarität, sozial und ökologisch verantwortlicher Umgang mit der eigenen Handlungsfähigkeit); (c) Fähigkeit und Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme (Verantwortung für das eigene Handeln, anderen Menschen gegenüber sowie für Umwelt und Natur); (d) Fähigkeit und

Bereitschaft zur demokratischen Teilhabe (Einhalten von Gesprächs- und Abstimmungsregeln, Einbringen und Überdenken des eigenen Standpunkts, Zuhören und Aushandeln). Im Hessischen sowie im Bayerischen Bildungsplan, wie auch in manchen anderen, treten nicht die Bildungsinhalte, sondern vor allem die Lernprozesse in den Mittelpunkt.

Als dritter Schwerpunkt zur Förderung von Kompetenzen gilt die Stärkung lernmethodischer Kompetenzen. Darunter versteht man Kompetenzen, die den Erwerb von Wissen fördern, indem beim Lernen soziale und individuelle Formen von Metakognition und Selbststeuerung eingesetzt werden. Der Schwerpunkt des Lernens richtet sich beim Erwerb dieser Kompetenzen auf solche Aspekte der Welt, die die Kinder als selbstverständlich erachten. Reflexion wird gezielt als Methode eingesetzt und individuelle Unterschiede werden bei den Lernprozessen hervorgehoben. Unterschiede in den Gedanken verschiedener Kinder werden bewusst eingesetzt. Lernen wird somit als Bestandteil der gesamten Erfahrungswelt des Kindes aufgefasst.

Die Struktur von Lernprozessen erkennen, d. h. erkennen, dass verschiedene Teilaktivitäten das Projektthema betreffen, die Einsicht vermitteln, dass das so erworbene Wissen auch auf andere Situationen übertragen werden kann, gehört zu den Grundprinzipien kindlichen Lernens. Vor Beginn einer Aktivität gilt es demnach zu klären, wo die Stärken eines jeden Kindes sind, welche Schwächen das Kind hat und wie die individuellen Unterschiede in gemeinsamen Lernprozessen besser genutzt werden können. Und schließlich ist zu prüfen, wie Kinder an der Gestaltung von Lernarrangements aktiv beteiligt werden können.

Auf die Frage, wie jüngere Kinder gefördert werden können, ihr Denken zu verbessern, ihr Verhalten zu planen, ihre Fehler selbst zu entdecken und eigenständig zu korrigieren, sich selbst zu kontrollieren und ihr Verhalten zu

steuern sowie letztlich auch ihre Leistungen zutreffend einzuschätzen, werden folgende Antworten gegeben:

- (a) *Zielgerichtete Lernförderung*: Erzieherinnen und später Lehrerinnen sollen themenbezogene, entwicklungsangemessene Lernarrangements unter Beteiligung der Kinder gestalten sowie die kindlichen Lernprozesse begleiten. Kindern beizubringen, wie man lernt, setzt voraus, ihnen ihre Lernprozesse bewusst zu machen.
- (b) Lernmethodische Kompetenz wird durch die Beschäftigung mit bestimmten Inhalten erworben. Mit anderen Worten: *In den Lernprozessen werden sowohl die Inhalte als auch das Lernen selbst betont*. Der Schwerpunkt des Lernens richtet sich auf jene Aspekte der Lebenswelt, die die Kinder als selbstverständlich erachten. Kinder lernen nur dann etwas über die sie umgebende Welt, wenn sie sich der einzelnen Phänomene bewusst sind und deren Sinn und Zweck begreifen, Lernen also als *Sinnkonstruktion* erfolgt. Manche Phänomene nehmen die Kinder nicht bewusst wahr, wenn die Fachkräfte sie nicht gezielt darauf aufmerksam machen, z. B. wozu Zahlen und Buchstaben da sind. Kinder sollen sprechen und darüber nachdenken, was sie tun und was sie dabei lernen. Dies kann auf unterschiedlichem methodischen Wege erfolgen (Fotos, Dokumentationen, Videos etc.). Hilfreich oder anregend für die Fachkraft kann es sein, wenn sie selbst darüber nachdenkt, wie sie und was sie lernt. Und dabei sollen nicht nur die Gemeinsamkeit, sondern und vor allem die Unterschiede in den Denkstilen der Kinder herausgearbeitet und den anderen Kindern vermittelt werden. Hierzu dienen unterschiedliche methodische Ansätze: kleine Rollenspiele, Zeichnen und Malen, Spiele, vor allem aber Diskussionen. Der Erwerb lernmethodischer Kompetenz findet im Wesentlichen im vorschulischen und zu Beginn des Grundschulalters statt, wie schwedische Arbeiten zeigen.

Der vierte Schwerpunkt von Kompetenzen, auf die frühe Bildung fokussiert, betrifft die Stärkung der Kompetenz im Umgang mit Veränderung und Belastung, d. h. die *Widerstandsfähigkeit (Resilienz)*. Resilienz bezeichnet die Fähigkeit des Kindes, seine personalen und sozialen Kompetenzen und Ressourcen erfolgreich zu nutzen, um schwierigen Lebensumständen zu trotzen und kritische Ereignisse und Risikobedingungen erfolgreich zu bewältigen. Dies beinhaltet die positive, gesunde Entwicklung trotz andauerndem, hohem Risikostatus (z. B. niedriger sozioökonomischer Status oder elterliche psychische Erkrankung), die Fähigkeit, mit Belastungs- und akuten Stressbedingungen erfolgreich umzugehen und sich eigenständig Hilfe zu holen sowie die schnelle Erholung von traumatischen Erlebnissen. Das Kind erwirbt somit die Fähigkeit, schwierige Situationen in seinem Leben nicht nur als Belastung sondern auch als Herausforderung zu begreifen und angemessen zu bewältigen. Resilienz baut auf den individuumbezogenen und sozialen Basiskompetenzen auf und wird maßgeblich durch die sozialen Ressourcen des Kindes begünstigt, insbesondere durch stabile emotionale Beziehungen zu Bezugspersonen, durch ein offenes, wertschätzendes Erziehungsklima in der Familie und in der Bildungsinstitution, durch vorbildhafte Rollenmodelle, durch positive Beziehungen zu anderen Kindern oder durch bereichernde Erfahrungen in den Bildungsinstitutionen.

### *Das Verständnis und der Umgang mit Diversität*

Ein weiteres Charakteristikum der Pläne der *zweiten Generation* betrifft das Verständnis und den Umgang mit Diversität. Die neueren Bildungspläne ignorieren Differenzen nicht, oder sie versuchen nicht, wie bislang, sie zu beseitigen. Vielmehr werden Differenzen bejaht, begrüßt und ge-

zielt genutzt, um mehr Lernerfahrungen zu gewinnen und mehr gemeinsamen Gewinn zu erzielen. Dieses gewandelte Verständnis von Differenzen reflektiert kulturelle Diversität und betrachtet Vielfalt als Chance und deren Berücksichtigung in den Bildungsplänen als Qualitätsmerkmal. So gesehen, reflektiert der Hessische Bildungsplan Differenzen, die sich aus einer erweiterten Altersmischung, aus dem Geschlecht des Kindes, aus dem kulturellen und sozialen Hintergrund sowie aus den besonderen Bedürfnissen (z. B. hoch begabte Kinder, Kinder mit Entwicklungsrisiken etc.) ergeben.

In australischen und neuseeländischen vorschulischen Einrichtungen findet der Besucher bereits am Eingang deutliche Hinweise, die positiv auf die kulturelle Diversität in der Einrichtung aufmerksam machen (z. B. Fotografien der Kinder mit der Begrüßung in der jeweiligen Muttersprache, Fotografien von Kindern mit einem anderen kulturellen Hintergrund und den Hinweis auf Bereicherung, Materialien, die kulturelle Diversität demonstrieren, wie z. B. Puppen mit unterschiedlichem Aussehen und Hautfarbe). In den neuseeländischen Kindergärten werden beide Sprachen, die englische und die Maori Sprache, gleichberechtigt verwendet, und die kulturelle Vielfalt stellt ein Qualitätsmerkmal in der Curriculum-Konstruktion dieses Landes dar.

Auf der individuellen Ebene werden die Kinder veranlasst, über eigene Stärken und Schwächen nachzudenken. Diese intraindividuelle Sensibilisierung für Diversität kann als Ausgangspunkt genutzt werden, um mit den Kindern gemeinsam die Einsicht zu entwickeln, dass die Stärken eines Freundes möglicherweise andere als die eigenen sind. Dieser Erkenntnisgewinn wird auf Wertschätzung aufbauen müssen, um den Anspruch auf Respekt bezüglich der eigenen Stärken zu legitimieren. Goethe hat es vortrefflich zum Ausdruck gebracht: „Toler-

ranz sollte eigentlich eine vorübergehende Gesinnung sein, die zur Anerkennung führen muss. Dulden heißt beleidigen“. Um diese Anerkennung von Differenzen geht es also und um deren gezielte Nutzung in frühen Bildungsprozessen. Ein solches Verständnis von Diversität führt nicht nur zu mehr individueller, sondern zugleich zur höheren sozialen Gerechtigkeit und ermöglicht Integration in einem frühen Lebensalter.

### *Kindliche Stärken stärken*

Schließlich betonen neuere Bildungspläne, dass es einer Überwindung bisheriger Konzentration des Bildungssystems auf Identifikation und Beseitigung kindlicher Schwächen bedarf. Das Bildungssystem teilt in dieser Hinsicht die Nachteile des Jugendwohlfahrtssystems: Beide sind primär an der Identifikation und Beseitigung von Schwächen interessiert. Die Familienforschung der letzten Jahre hat jedoch eindrucksvoll belegt, dass menschliche Schwächen eine bemerkenswerte Veränderungsresistenz aufweisen. Systeme, die auf Schwächen setzen, tragen zur eigenen Ineffizienz bei. Es wird deshalb empfohlen, in erster Linie die Stärken eines jeden Kindes zu identifizieren, diese weiter zu stärken, darauf aufbauend dem Kind zu helfen, ein positives Selbstkonzept zu entwickeln und ihm beizubringen, vor allem in Risikosituationen seine Stärken gezielt einzusetzen, statt weiterhin die Schwächen zu kurieren. Diese sind einige Aspekte einer veränderten Philosophie, die den neueren Bildungsplänen zugrunde liegt.

Diese Pläne dürfen nicht zu einem technokratischen Instrument verkommen. Vielmehr erwarten sie von der Fachkraft eine Internalisierung der Grundsätze und Prinzipien sowie der gesamten Philosophie, denn bei diesen Plänen geht es um mehr als nur um eine Erneuerung des

bisherigen Bildungssystems. Es geht um eine andere Perspektive im Verständnis von Bildung und im Umgang mit dem Kind.

### *Das System bedarf der Reform*

Bildungspläne sind notwendig, aber allein reichen sie nicht aus, um ein Bildungssystem zu reformieren. Aus den vielen Aspekten einer systemimmanenten Reform wird lediglich auf einen eingegangen, der während der letzten 30 Jahre immer wieder internationale Beachtung erfahren hat: wie Übergänge im Bildungsverlauf gestaltet werden, damit sie nicht zu einem individuellen Risiko für das Kind werden und zur Reduktion der Effizienz des Bildungssystems führen. Die Organisation des Bildungsverlaufs in Deutschland veranlasst die Kinder eine Vielzahl von Übergängen zu bewältigen, wie z. B. von der Familie in eine Krippe, von der Krippe in den Kindergarten, von dem Kindergarten in die Grundschule und von dort in die weiterführenden Schulen, um nur einige zu nennen. Neben diesen vertikalen Übergängen haben Kinder tagsüber zugleich mehrere Übergänge in horizontaler Hinsicht zu bewältigen (z. B. mehrere Betreuungsangebote im Laufe eines Tages), auf die hier nicht eingegangen wird.

### *Konsistenz im Bildungsverlauf*

Das große Problem des Bildungssystems in Deutschland besteht in der fehlenden Konsistenz im Bildungsverlauf. Bemühungen, dies zu bewältigen, haben den gewünschten Erfolg bislang vermissen lassen. Seitdem die sechste Europäische Kultusministerkonferenz das Problem der Übergänge im Bildungswesen 1971 in Venedig behandelt hat,



sind über drei Jahrzehnte vergangen, ohne dass eine befriedigende Regelung entwickelt werden konnte.

Die hierfür entwickelten Strategien haben sich als wenig hilfreich erwiesen, vor allem solche, die strukturell-organisatorische Lösungsansätze präsentierten. Dazu zählen die Debatte um die Eingangsstufen der 1970er Jahre, aber auch weitere in regelmäßigen Abständen unterbreitete Vorschläge. Sie betreffen den Zeitpunkt der Einschulung – ein Konzept, das dieses Problem nicht nur nicht löst, sondern weitere, noch schwieriger zu bewältigende Fragen aufwirft – wie auch solche Anstrengungen, die eine Zusammenlegung der 6- und 7-jährigen Kinder in der Grundschule intendieren. Auch die Modellversuche der 1980er Jahre, in denen durch das Kennenlernen der Kinder ein Jahr vor deren Einschulung durch die Lehrerin, deren weitere Begleitung in den ersten Monaten nach der Einschulung durch die Erzieherin, gemeinsame Fortbildungsmaßnahmen für Erzieher und Lehrer, gegenseitige Hospitationen sowie neuerdings und noch in ihrer Durchführung befindliche Projekte, wie z. B. das KidZ-Projekt in Bayern oder das BLK-Verbundprojekt Trans-KiGS, die zwar gut gemeinte, aber wenig verändernde Ansätze sind.

Erfolg versprechender scheinen andere Bemühungen zu sein, die Übergänge auf der Grundlage transitionstheoretischer Ansätze neu konzeptualisieren, wie auch solche, die eine Überwindung von Verständigungsbarrieren zum Ziel haben, etwa von Barrieren, die im unterschiedlichen Selbstverständnis der beiden Institutionen Kindergarten und Schule liegen oder durch die Überwindung unterschiedlicher Lernkulturen und Bildungsphilosophien. Eine besondere Problemlage stellt die vielerorts nach wie vor fehlende politische Kooperation bei unterschiedlicher Ressortierung der beiden Bildungsbereiche dar. Weiterhin bleibt die Kommunikation und Kooperation der Fachkräfte ein ungelöstes Problem. Ein diesbezüglicher paradigmatischer

scher Wechsel, vor allem durch die Grundschule, bildet nach wie vor die Ausnahme, nicht die Regel.

Neben der Überwindung bisher vorwiegend strukturell-organisatorischer Lösungen steht auch die Überwindung eng gefasster Konzepte, wie z. B. die Instrumentalisierung der deutschen Sprache und die Durchführung von Sprachkursen kurz vor der Einschulung. Erfolg versprechender sind Kommunikations- und Kooperationsmodelle zwischen beiden Bereichen, wie sie etwa in Dänemark und Schweden praktiziert werden, oder die Implementation gemeinsamer Qualifizierungsansätze für Erzieher und Lehrer, wie sie bei der Erzieherausbildung in Italien, Schweden, Frankreich und in anderen Ländern umgesetzt werden. Noch radikaler sind Bemühungen, die auf die Definition gemeinsamer, Institutionen übergreifender Bildungsziele abzielen, wie dies in Griechenland, Südaustralien, Frankreich, Schweden und neuerdings im Hessischen Bildungsplan der Fall ist.

Eine Überwindung der bisherigen Sackgasse bietet auch die Fokussierung auf individuelle Bildungsverläufe, in denen die kindliche Bildungsbiografie (z. B. in Neuseeland, England, Bayern und Hessen) und weniger die Bildungsinstitution in den Mittelpunkt rückt. Betrachtet man die internationale Curriculumentwicklung während der letzten Jahre, so finden sich Erfolg versprechende Strategien, wie z. B. die Festlegung institutionsübergreifender Grundsätze und Prinzipien, die das pädagogische Handeln bestimmen sollen, aufeinander aufbauende Lernformen, verbindliche Festlegung der Kooperation zwischen beiden Bereichen, die Betonung einer Kinder- und Familienperspektive, gemeinsame Reflexionszeiten für Erzieher und Lehrer, um nur einige zu nennen.

Am konsequentesten hat jedoch der Hessische Bildungsplan diese Entwicklung vorangetrieben: Er reflektiert die Befunde der neueren Bildungsforschung in Deutschland,

denen zufolge jüngere Kinder, Jungen, Kinder mit Migrationshintergrund sowie Kinder aus bildungsfernen Familien die Verlierer im Bildungsverlauf sind und das System durch seinen diskontinuierlich organisierten Verlauf diese Effekte verstärkt. Die Transitionsforschung zeigt, dass nicht bewältigte Übergänge zur Verstärkung dieser Effekte führen, so dass heute der Übergang von der Grundschule in die weiter führenden Schulen größere Schwierigkeiten bereitet als etwa der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule.

Diese und weitere Überlegungen haben den Hessischen Bildungsplan veranlasst, eine Konzeption zu entwickeln, die einen bildungsbiografischen und systemorientierten Ansatz aufweist. Vorliegende Befunde bestätigen, dass Kinder durchaus kompetent sind, Übergänge im Bildungsverlauf zu bewältigen. Solche Übergänge werden als Orte beschleunigten Lernens konzeptualisiert, die systematisch genutzt werden sollten. Es sind Zeitfenster, in denen das Kind bereit und fähig ist, neues Verhalten zu entwickeln. Den damit zusammenhängenden Herausforderungen werden Kinder am ehesten dadurch gerecht, dass es ihnen gelingt, Veränderungen auf der individuellen, interaktionalen und kontextuellen Ebene einzuleiten. Ein Kind, das den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule bewältigen soll, entwickelt eine neue Identität. Es definiert sich nunmehr als „Schulkind“ und distanziert sich von der Identität des Kindergartenkindes. Oder es definiert seine Weltsicht neu: anstelle der Spielwelt des Kindergartens mit vorwiegend kindinitiierten Aktivitäten, tritt nun der organisierte Lernprozess mit erwachsenenzentrierten Interaktionen.

Es gibt etwa ein Fünftel der Kinder, die bei der Bewältigung solcher Prozesse Schwierigkeiten haben und denen die Bewältigung von Übergängen nicht hinreichend gelingt. Entwicklungspsychologische Befunde stützen die Annah-

me, dass die Ursachen für dieses Verhalten in der frühen familialen Sozialisation des Kindes zu suchen sind. Der Hessische Bildungsplan empfiehlt demnach für diese Kinder eine doppelte Intervention: die Tageseinrichtung bzw. später die Schule sollte in Kooperation mit einer Beratungsstelle mittels einer Familienintervention den Versuch der Beseitigung dieser Ursachen unternehmen. Gleichzeitig hat die Bildungsinstitution solchen Kindern Bildungsangebote zu unterbreiten, die ihnen helfen zu lernen, mit Veränderung angstfrei umzugehen. Damit tritt der Bewältigungsprozess als Bildungsprozess in den Mittelpunkt, was bislang bei allen Bemühungen übersehen wurde.

Da jedoch der diskontinuierlich organisierte Bildungsverlauf eine auf das Kind verstärkende Wirkung ausübt, bedarf es auch einer systemimmanenten Veränderung. Der Hessische Bildungsplan befürwortet deshalb die Herstellung von Konsistenz auf folgenden Ebene: (a) Konsistenz in den Grundsätzen und Prinzipien pädagogischen Handelns; (b) Konsistenz in den Bildungszielen und (c) Konsistenz im Bildungsverlauf. Im Einzelnen:

a) Konsistenz in den Grundsätzen und Prinzipien pädagogischen Handelns

Die historisch unterschiedliche Entwicklung der Schule und der Tageseinrichtungen für Kinder unter sechs Jahren hat zur Etablierung divergenter Bildungsphilosophien geführt, die man verkürzt als die spielorientierte vs. lernorientierte Philosophie bezeichnen könnte. Hierin begründete sich bislang die Eigenständigkeit der beiden Bildungsbereiche untereinander und gegenüber der Familie. Im vorschulischen Bereich kommen verstärkt Selbstentfaltungstheorien zur Anwendung, wenn es darum geht, kindliche Entwicklung und kindliche Lernprozesse zu erklären, während in der Grundschule exogenistische Theorien heran-

gezogen werden, was dazu führt, dass die Kinder im Bildungsverlauf unterschiedlichen Bildungsphilosophien ausgesetzt werden. Hinzu kommt, dass die Bildungsziele keine Kontinuität in der Grundschule erfahren und im vorschulischen Bereich erreichte Lerneffekte bereits in der zweiten Grundschulklasse nicht mehr vorzufinden sind. Dies hatte darüber hinaus auch ein unterschiedliches Verständnis von Bildung, unterschiedliche Bildungsinhalte und Vermittlungsmethoden zur Folge, so dass, gemäß der Theorie der separaten Welten, eine Kluft zwischen beiden Institutionen entstand. Vorliegende Forschungsevidenz und praktische Erfahrung bestätigen, dass es bislang nicht gelingen konnte, die daraus resultierenden Probleme und Belastungen für eine beträchtliche Anzahl von Kindern zu reduzieren.

Diese Differenzen sind als institutionell bedingt zu bewerten, wobei das Kind als sich entwickelndes und lernendes Subjekt nicht in den Mittelpunkt gestellt und die Theorie der separaten Welten prinzipiell nicht hinterfragt wurde. Beide Bildungsbereiche betonten bislang ihre Eigenständigkeit, d. h. ihre Unterschiedlichkeit. Wenn jedoch das Kind als ein seinen Lern- und Entwicklungsprozess aktiv ko-konstruierendes Individuum betrachtet wird, das im Mittelpunkt aller Bildungsbemühungen institutioneller und nicht-institutioneller Art steht, dann verbietet eine solche Betrachtungsweise eine prinzipiell unterschiedliche Behandlung des Kindes in verschiedenen Stufen des Bildungssystems.

Als einen ersten Schritt zur Überwindung dieser Situation wird in dem Hessischen Bildungsplan der Standpunkt vertreten, dass Fachkräfte des Elementar- und des Primärbereichs ihr pädagogisches Verhalten auf der Grundlage gleicher Grundsätze und Prinzipien zu organisieren haben. Hiervon sind u. a. folgende Aspekte betroffen:

- *Das Bild vom Kind:* Das Kind wird als Subjekt im Bildungsprozess verstanden, als kompetentes und aktives Kind, als selbst bestimmtes und selbsttätiges Kind, mit

Freude am Lernen, als Ko-Konstrukteur der eigenen Bildung und Erziehung, mit individuellen Stärken und Schwächen, mit einem Recht auf bestmögliche Bildung von Anfang an.

- *Das Verständnis von Bildung und Lernen:* Bildung wird, wie erwähnt, als sozialer Prozess konzipiert, an dem das Kind, die Fachkräfte, die Eltern und andere aktiv mitwirken. Es wird ein Bildungsverständnis eingeführt, das zudem kontextuell eingebettet ist, d. h. auf Herausforderungen kontextueller Art (z. B. soziale Ausgrenzung, Migration, soziale Herkunft, Armut u. ä.) angemessen reagiert.
- Es wird ein *ganzheitliches Bildungsverständnis* über alle Bildungsstufen befürwortet. Bildung wird als dialogischer Prozess gestaltet, an dem sich Kinder und Erwachsene aktiv beteiligen. In diesem Sinne ist Bildung ein sozialer und kultureller Prozess, der zudem lebenslang andauert. Und es handelt sich dabei um einen individuell unterschiedlich verlaufenden Prozess (z. B. in Hinblick auf Geschlecht, Herkunft, Religion, Entwicklung), der auf Stärkung kindlicher Autonomie und sozialer Mitverantwortung, Förderung lernmethodischer Kompetenz, Etablierung von Reorganisations- und Bewältigungskompetenzen unter Berücksichtigung des Prinzips der Entwicklungsangemessenheit abzielt und in dem formell und nichtformell organisierte Lernprozesse miteinander verbunden werden.
- *Der Umgang mit und die Bewertung von Differenzen:* Im Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan wird, wie bereits erwähnt, die Auffassung vertreten, dass Diversität zu begrüßen, zu bejahen und zu nutzen ist, um Bildung stärker individuell zu gestalten und zugleich mehr gemeinsamen Gewinn zu erzielen. In diesem Schwerpunkt werden Fachkräfte beider Bildungsbereiche sensibilisiert, das einzelne Kind unter differenziellen Aspek-

ten zu betrachten und Bildungsprozesse in hohem Maße zu spezifizieren.

#### b) Konsistenz in den Bildungszielen

In den neueren Bildungsplänen werden Dimensionen kindlicher Entwicklung und Bildung definiert, die zugleich die Begründung für pädagogisches Handeln und für die thematische Festlegung von Lernfeldern im Kindergarten und in der Grundschule liefern. Der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan thematisiert, wie bereits erwähnt, fünf Bildungsvisionen, die als zentrale Kategorien kindlicher Bildung von der Geburt bis zum Ende der Grundschule (und darüber hinaus) betrachtet werden, auf die sich jede Bildungsarbeit über den gesamten Bildungsverlauf zu orientieren hat:

- Starke Kinder
- Kommunikations- und medienkompetente Kinder
- Kreative, phantasievolle und künstlerische Kinder
- Lernende, forschende und entdeckungsfreudige Kinder
- Verantwortungsvoll und wertorientiert handelnde Kinder

Die genannten Ziele werden durch die Stärkung der erwähnten Metakompetenzen in hierfür vorgesehenen Bildungsbereichen erreicht. Es gilt, diese Ziele nicht nur im Kindergarten, sondern auch in der Grundschule und in den weiterführenden Schulen weiterhin zu verfolgen. Es darf nicht zu einem Zusammenbruch der Bildungsziele im Bildungsverlauf kommen.

#### c) Konsistenz im Bildungsverlauf

Um dieses Ziel zu erreichen, werden zwei Handlungsebenen definiert:

- Neukonzeptualisierung von Übergängen im Bildungsverlauf

- Konsistenz in den Bildungsprozessen

*Neukonzeptualisierung von Übergängen:* Eine angemessene Bewältigung von Übergängen, hier insbesondere des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule, ist weltweit, aber auch in Deutschland, Gegenstand bildungspolitischer Anstrengungen der letzten 30 Jahre und fachlicher Bemühungen geworden; bislang allerdings ohne Erfolg. Die Mängel bisheriger Lösungsansätze sind inzwischen hinreichend dokumentiert. Eine Fortsetzung solcher Bemühungen ist kontraindiziert. Wie bereits angedeutet, liegt zwar hinreichende Forschungsevidenz dafür vor, der zufolge eine Stichprobe von Kindern frühe Verhaltensauffälligkeiten zeigt, wenn sie den Kontext wechseln, z. B. von der Familie in die Krippe bzw. in den Kindergarten. Für die Mehrzahl der Kinder stellen Übergänge dieser Art hingegen Phasen beschleunigten Lernens und akzelerierter Entwicklung dar, die sie angemessen und mit Gewinn bewältigen können. Es gilt demnach, diese transitiven Phasen individueller Entwicklung im vertikalen Verlauf des Bildungssystems stärker als bislang für intensivierete Lernprozesse zu nutzen und sie weniger institutionell zu problematisieren. Ein paradigmatischer Wechsel wäre hier angebracht, der auf Bewältigung und Gewinn und weniger auf (unbegründete) Problematisierung hinausgehen soll.

Für jene Kinder, die in der Tat während dieser transitiven Phasen Verhaltensauffälligkeiten zeigen, sollte ein doppelter Interventionsansatz entwickelt werden: Zum einen sollte mit der jeweiligen Familie eng kooperiert werden, um die familialen Ursachen dieser kindlichen Reaktionen zu beseitigen. Zum anderen gilt es, für diese Kinder in den Bildungsinstitutionen frühzeitig gezielte Angebote bereit zu stellen, damit sie die (Reorganisations-)Kompetenz entwickeln, die sie befähigt, unbelastet mit Veränderungen umzugehen. Die Einbettung in einen Interven-



tions- und Lernansatz, d. h. ein präventiv orientierter Lösungsansatz, ist auch deshalb erforderlich, da die Transitionsforschung deutlich belegt, dass sich Effekte aus nicht bewältigten Übergängen in den späteren Übergängen verstärken.

*Konsistenz in den Bildungsprozessen:* Zu den wesentlichen Divergenzen zwischen der Elementarpädagogik und der Grundschulpädagogik zählt vor allem die unterschiedliche Organisation von Bildungsprozessen. Dies führt dazu, dass die im Elementarbereich erzielten Lernfortschritte in der Grundschule wenig genutzt werden und die Kinder zu Beginn des Grundschulbesuchs vor der Situation stehen, eine andere Organisation von Lernprozessen vorzufinden, die kaum etwas mit jenen im Kindergarten gemeinsam hat. Vor allem diese Inkonsistenz wird heute als das gravierende Problem für Kinder betrachtet. Im Einklang mit internationalen Entwicklungen wird im Bayerischen, im Hessischen und im Südtiroler Bildungsplan das Ziel verfolgt, Konsistenz in der Organisation der Bildungsprozesse von unten nach oben, vom Kindergarten in die Grundschule, zu erzielen.

Um dieses Ziel zu erreichen, werden insbesondere folgende pädagogisch spezifische Ansätze herangezogen: (a) Ko-Konstruktion; (b) Schaffung einer lernenden Gemeinschaft; (c) Dekonstruktion sozialer Realität; (d) Philosophieren mit Kindern; (e) Ermächtigung; (f) Verstärkung; (g) Hilfestellung (Scaffolding); (h) Problemlösen; (i) Aufgabenanalyse.

Neben diesen spezifischen pädagogischen werden auch folgende allgemeine Ansätze berücksichtigt: (a) Demonstrieren; (b) Beschreiben; (c) Ermutigen, Loben, Helfen; (d) Erleichtern; (e) Feedback; (f) Gruppenbildung; (g) Modellverhalten; (h) Zuhören; (i) Positionieren von Personen; (j) Fragen stellen; (k) Sich in Erinnerung rufen; (l) Vorschläge

machen; (m) Erklären und Anleiten; (n) Üben, Wiederholen, Übertragen.

Die Forschung liefert erste empirische Befunde dafür, dass für ein effektives Lernen und für die Stärkung der Effizienz von Bildungsinstitutionen eine angemessene Moderierung von Bildungsprozessen notwendig ist und diese am ehesten mit Hilfe der o. g. Ansätze erreicht werden kann. Dies ist auch der Grund, warum solche Ansätze zum Inhalt von Bildungsplänen geworden sind.

Die Reform des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder umfasst mehr als hier behandelt werden konnte. Vor allem die Notwendigkeit höherer Investitionen in diesem Bildungsbereich, die Frage nach der politisch-administrativen Zuständigkeit, die Entwicklung einer Forschungsinfrastruktur in den Hochschulen mancher Länder und eine bessere Ausbildungsqualität der Fachkräfte gehören dazu wie auch die Überwindung eines tief liegenden Bewertungsproblems: Wie viel sind wir bereit in die Bildung unserer Kinder zu investieren und welchen gesellschaftlichen Stellenwert nimmt frühe Bildung ein bzw. welche Priorität hat sie auf der politischen Agenda? Alle diese Fragen müssen uns noch intensiv beschäftigen, wenn wir Bildung von hoher Qualität und von Anfang an für unsere Kinder sicherstellen möchten. Erst wenn es gelingt, Bildung als eine gesamtgesellschaftliche Pflichtaufgabe anzusehen und die längst fälligen Reformen im Bildungssystem einzuleiten, können wir die Zuversicht gewinnen, unsere Kinder auf eine so gewandelte Welt und für die daraus resultierenden Herausforderungen angemessen vorbereitet zu haben. Dies ist unsere Pflicht und die zuvörderst obliegende Aufgabe der Politik.

*Anmerkung*

<sup>1</sup> In dem im Jahre 2002 aktualisierten Bildungsplan wird der französischen Sprache absolute Priorität eingeräumt, gleichzeitig wird auch eine zweite Sprache eingeführt. Anregungen zur Sprachförderung ergänzen den Bildungsplan, indem auch spezifische Leistungserwartungen am Ende eines jeden der fünf Lernzyklen formuliert werden.