

Prof. Dr. Thomas Olk

Die Demokratie und ihre Kinder – oder – warum Kind und Gesellschaft Kinderstuben der Demokratie brauchen

1. Problemstellung

Ich möchte mich an dieser Stelle recht herzlich für die Einladung bedanken, Ihnen hier einige Überlegungen zu den Bezügen zwischen Gesellschaft und „Kinderstuben der Demokratie“ vortragen zu dürfen. Ich habe großen Respekt für die Arbeit der engagierten Persönlichkeiten, die hier in Schleswig-Holstein in unterschiedlichen Funktionen die Partizipation von Kindern und Jugendlichen stärken und in diesem Zusammenhang auch dieses bemerkenswerte Projekt „Kinderstuben der Demokratie“ sowie die hieran anschließende Multiplikatoren Ausbildung aus der Taufe gehoben, umgesetzt und begleitet haben. Hier wird nicht nur Pionierarbeit geleistet, also Strategien und Modelle entwickelt und erprobt, die auch für andere Bundesländer und Regionen Vorbildwirkung haben, sondern diese Arbeit ist auch in höchstem Maße gesellschaftlich bedeutsam. Wenn Einrichtungen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung zukunftsfähig sein wollen, wenn sie die Kinder auf neue gesellschaftliche Anforderungslagen angemessen vorbereiten wollen, dann sind neue Formen des Lernens und des Miteinanderumgehens erforderlich und hierzu zählen vor allem auch Partizipation und gesellschaftliches Engagement.

Damit wären wir schon mitten im Thema, das mir von den Organisatoren dieser Veranstaltung aufgetragen worden ist: Nämlich die Frage zu diskutieren und ansatzweise zu beantworten, warum Kind und Gesellschaft „Kinderstuben der Demokratie“ brauchen.

Nun könnte man zunächst einwenden, dass Kindertageseinrichtungen, also die Institutionen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung viel zu unwichtig seien, viel zu sehr im

Kleinen der lokalen Gemeinschaft wirken würden, um große gesellschaftliche Bedeutung erlangen zu können.

Aber: Wir wissen es längst, und durch die Medien wird es uns jeden Tag erneut verkündet, es gibt kaum einen gesellschaftlichen Bereich, der in den letzten Jahren derart an Bedeutung zugenommen hat wie der Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. In einer ganz aktuellen Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums, dem ich ebenfalls angehöre, zur „Zukunftsfähigkeit von Kindertageseinrichtungen“ wird festgestellt: Kindertageseinrichtungen erfreuen sich seit einiger Zeit einer zunehmenden öffentlichen Aufmerksamkeit. Man erkennt deutlicher ihren Wert für das Aufwachsen und für die Förderung von Kindern an. Waren sie über eine lange Zeit in der öffentlichen Meinung auf die Funktion begrenzt, eine möglichst gute „Betreuung“ für Kinder zu organisieren und dabei soziale Kompetenzen zu vermitteln, die den Kindern das Hineinwachsen in das schulische Lernen erleichtern sollten, so gerät mittlerweile der Lern- und Erziehungscharakter der Kindertageseinrichtungen deutlicher in den Blick der Öffentlichkeit. Bereits die hohe Quote der Inanspruchnahme verdeutlicht die gewachsene Relevanz von Kindertageseinrichtungen: 93 Prozent aller 4- und 5-Jährigen nehmen das Angebot der Kindertageseinrichtungen wahr, so die offiziellen Zahlen des Statistischen Bundesamtes aus dem Jahre 2008. Auch die Tatsache, dass mittlerweile immerhin 14 Prozent der 1-jährigen Kinder und 30 Prozent der 2-jährigen Kinder sich in Angeboten der Kindertagesbetreuung befinden und dass die Wünsche zu Betreuungsplätzen für unter 3-jährige Kinder anwachsen, verdeutlicht die breite Akzeptanz der außerfamilialen Bildung, Betreuung und Erziehung in den Kindertageseinrichtungen. Die traditionelle Zurückhaltung gegenüber dem Angebot der Kindertageseinrichtungen ist kaum mehr zu erkennen, im Gegenteil: im Vergleich zu früheren Zeiten werden die Kindertageseinrichtungen heute eher mit Erwartungen „überhäuft“:

- Sie sind einer der „Hoffnungsträger“ in politischen Programmen, die auf eine Verbesserung der Bildung bzw. der durch Bildung erreichten Kompetenzen zielen

(Stichworte sind etwa Förderung von Spracherwerb und Sprachentwicklung, Förderung naturwissenschaftlicher Offenheit etc.).

- Kindertageseinrichtungen werden – wie z. B. in Konzeptionen zur Weiterentwicklung von Kitas zu „Familienzentren“ deutlich wird – zu einem Kristallisationspunkt für eine Politik der offensiven Familienförderung erklärt. Neben der primären Zielgruppe der Kinder spielt die sekundäre Zielgruppe der Eltern eine wachsende Rolle, vor allem wenn es sich um Eltern aus benachteiligten Verhältnissen handelt.
- Der Bildungsanspruch an die Kindertageseinrichtungen wird neu definiert und mit konkreten Anforderungen an die Einrichtungen verbunden, wofür u. a. der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht (2006) ein markantes Beispiel gibt.
- Der Bildungsanspruch an die Kindertageseinrichtungen bleibt nicht auf den Kindergarten mit Kindern im Alter von 3 bis 6 Jahren beschränkt sondern wird im Prinzip auch auf die Altersgruppe der 1- und 2-jährigen Kinder ausgeweitet, die bislang eher unter dem Betreuungsaspekt betrachtet wurden.
- Kindertageseinrichtungen werden auch vermehrt mit Aufgaben einer „präventiven sozialen Arbeit“ konfrontiert. So sollen die Träger von Kitas Vereinbarungen mit dem Jugendamt abschließen und dabei eine aktive Rolle beim Erkennen möglicher Kindeswohlgefährdungen und bei der offensiven Vermittlung von Hilfen an die Eltern einnehmen. Kitas werden immer mehr zu Einrichtungen im Kontext eines „Systems früher Hilfen“ erklärt.

Wie konnte es zu einer solchen Anhäufung von Erwartungen an die Einrichtungen der frühkindlichen Bildung und Erziehung kommen und was hat dies mit den „Kinderstuben der Demokratie“ zu tun?

Mein These hierzu lautet: Es sind insbesondere gesellschaftliche Veränderungen – also Umbrüche im ökonomischen, politischen und gesellschaftlichen Bereich, die zu einer Aufwertung der frühkindlichen Bildung und Erziehung beigetragen haben. Den hiermit

verbundenen veränderten Anforderungen an frühkindliche Bildung und Erziehung kann allerdings – so meine These – nur mit der Entwicklung neuer Konzepte von Bildung und Erziehung begegnet werden, die auf die Eigenaktivität der Subjekte bauen, die also Kompetenzen und Handlungsmotivationen zur Partizipation, zur Verantwortungsübernahme, zum Umgang mit unsicheren Situationen und zur aktiven Gestaltung der eigenen Biographie entwickeln helfen. Im Folgenden möchte ich zunächst auf die Umbrüche im ökonomischen, politischen und gesellschaftlichen Bereich eingehen, ihre Konsequenzen für das Lernen und den Umgang mit neuen gesellschaftlichen Herausforderungen herausarbeiten. Ich möchte sodann das erweiterte Bildungsverständnis, wie es z. B. im Zwölften Kinder- und Jugendbericht entwickelt worden ist, nutzen, um die veränderten Bildungsanforderungen an die frühkindliche Bildung und Erziehung konkretisieren zu können. Am Schluss folgen einige Handlungsempfehlungen als Ausblick in die Zukunft.

2. Aufwachsen in einer globalisierten und individualisierten Gesellschaft

Im Folgenden möchte ich die neuen Herausforderungen skizzieren, die sich für die nachwachsende Generation aus den gesellschaftlichen Veränderungen ergeben.

Im ökonomischen Bereich haben wir es vor allem mit der Globalisierung und der Entwicklung zur Wissensgesellschaft zu tun. Unter dem Druck des internationalen Wettbewerbs und des transnationalen Austausches von technischen Innovationen und Informationen erleben wir einen Strukturwandel hin zur informations- und wissensbasierten Produktion. An die Stelle der direkten Auseinandersetzung mit der Natur bzw. der Arbeit an Maschinen tritt – unter dem Eindruck der Einführung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien – zunehmend der Umgang mit abstrakten Zeichen und Symbolen. Zugleich führen die immer schnellere Entwertung von Wissen und die rasche Abfolge neuer Technologien zu ständigen Veränderungen in der Berufs- und Tätigkeitsstruktur und in den beruflichen Karrieren. Stabile Erwerbskarrieren, die nach einer

soliden Berufsausbildung etwa in ein oder höchstens zwei Unternehmen verlaufen, sind selten geworden. An die Stelle solcher vorhersehbarer, kontinuierlicher Erwerbsverläufe treten Erwerbsbiographien, die durch eine Mehrzahl von Ab- und Umbrüchen sowie Neuorientierungen gekennzeichnet sind. Die niederländische Jugendforscherin Manuela Du Bois-Reymond spricht in diesem Zusammenhang im Hinblick auf jugendliche Übergangsprozesse vom Bildungs- in das Ausbildungs- und Berufssystem von der „Yoyoisierung“ des jugendlichen Lebenslaufs (vgl. 2007, S. 75ff). Junge Leute in Europa wissen mit unumstößlicher Gewissheit, dass es keine Gewissheit gibt, sie müssen also immer wieder weitreichende Entscheidungen treffen, die ihr Leben bestimmen werden, ohne deren Konsequenzen übersehen zu können. Eine der großen Herausforderungen für das Bildungssystem ist die Frage danach, wie man lernen kann, mit derartigen Erfahrungen zu leben. Wie kann man die Chancen und Risiken seiner jeweiligen Gesellschaft auf den eigenen Lebensentwurf beziehen? Im Anschluss an Alheit spricht sie im Zusammenhang mit solchen umfassenden und gleichzeitig diffusen Lernvorgängen von der „Biografizität“ und meint damit das Vermögen, äußere Gegebenheit, Zwänge und Optionen in einem dauernden (lebenslangen) Prozess zu reflektieren und mit der eigenen Biographie in Einklang zu bringen, bzw. Missklänge auszuhalten. Übergangsprozesse sind heute nicht nur durch längere Bildungswege, sondern auch durch Unsicherheiten und Unübersichtlichkeiten geprägt. Die Kategorien „Jugend“ und „Erwachsenensein“ sind nicht mehr eindeutig bestimmbar, Statuspassagen überlappen sich und verlieren im post-traditionalen Lebenslauf ihre klassische Einteilung in vorhersehbare Sequenzen. „Yoyoisierung“ meint hier, dass junge Leute ihre Lebensläufe in bestimmten Situationen entwerfen, allerdings beim Eintreten unvorhersehbarer Brüche und Veränderung wieder erneut erfinden müssen. Ihre Biographien sind durch eine Abfolge von Entscheidungen, revidierten Entscheidungen, Neuanfängen und erneuten Revisionen von Entwürfen geprägt. Jugendliche Übergänge werden also reversibel: Man muss vielleicht mehrfach neu anfangen, um eine bestimmte Hürde zu nehmen. Im Kontext solcher

ungewissheitsbelasteter Biographien spielt ihrer Meinung nach Partizipation eine wichtige Rolle, um diese Ungewissheitserfahrungen erträglich zu machen. Wir benötigen also völlig neue Formen des Lernens und der Bildung, um die gesellschaftlichen Herausforderungen meistern zu können. Hiermit sind insbesondere neue Anforderungen an junge Menschen verbunden: Junge Menschen in Europa sind heute gezwungen, in Prozessen lebenslangen Lernens Lernbiographien zu entwickeln, um selbsttätig und aktiv auf überraschende Wendungen im Leben und eine prinzipiell unplanbare Zukunft reagieren zu können. Aktive, selbstgesteuerte Lernstrategien, das Ausprobieren eigener Fähigkeiten und Fertigkeiten in gesellschaftlichen Echt-Situationen und die aktive Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Handlungsanforderungen sind gefordert. Aber wie gehen junge Menschen, die ja die moderne Massenbildung durchlaufen haben, mit diesen Unsicherheiten und Ungewissheiten wirklich um?

In qualitativen, biographischen Einzelfallstudien ist sie dieser Frage nachgegangen. Sie hat unterschiedlichste Typen von Lernern gefunden, aber ein Typ hat sie besonders fasziniert, weil er auf so etwas wie ein neues kulturelles Modell des Lernens hindeuten könnte. Sie nennt diesen Typ den „neuen Lerner“! Es handelt sich hierbei um Lerner, die das Bildungssystem als Sprungbrett für ihre eigendefinierten Lern- und Lebensziele benutzen. Sie entwickeln sich zu neuen Lernern außerhalb der Bildungsinstitutionen. Sie erarbeiten sich neue Lösungen für die anstehenden biographischen Probleme und Chancen, mit denen sie in ihren Arbeits- und Lernkarrieren konfrontiert werden. Sie entwickeln bereits früh alternative Lernhaltungen, die sie sofort nach der Pflichtschulzeit in komplexe, eigengesteuerte Lern- und Arbeitsbiographien umsetzen. Hier wird deutlich, dass sie ihre Kreativität, ihre Biografizität, nicht in, sondern unabhängig von formalen Bildungsinstitutionen entwickeln. Das herkömmliche formale Bildungssystem hat ihnen offensichtlich bei der Entwicklung von Handlungsbefähigung unter Ungewissheitsbedingungen nicht geholfen.

Entsprechen die Reformstrategien der großen Politik diesen subjektiven Bedürfnissen und Erfahrungen?

Die Mitgliedsländer der Europäischen Union versuchen auf die neuen Herausforderungen und Umbrüche zu reagieren, um die Region Europa in einer globalisierten Welt neu zu platzieren: Mit der Lissabon-Strategie hat sich die EU das Ziel gesetzt, Europa zum wettbewerbsstärksten Kontinent in einer globalisierten Welt zu entwickeln. Hiefür müssen aber angesichts des demographischen Wandels und der internationalen Standortkonkurrenz die Bildungsressourcen einer immer kleiner werdenden Gruppe junger Menschen optimal gefördert und genutzt werden. Dies erfordert ein Bildungssystem, das die jungen Lerner aktiviert und das im Hinblick auf Lern- und Bildungslaufbahnen durch Offenheit und Durchlässigkeit gekennzeichnet ist.

Die weitreichenden Veränderungen im Bereich von Wirtschaft und Arbeitsmarkt haben zudem auch zu einem neuen Leitbild sozialstaatlichen Handelns beigetragen. An die Stelle des „versorgenden“ Sozialstaats sozialdemokratischer Prägung soll der aktivierende Staat bzw. der „Sozialinvestitionsstaat“ treten. In diesem Sozialinvestitionsstaat wird die Investition in Humankapital als Königsweg zur Vorbereitung der Menschen auf eine Zukunft in einer globalisierten Welt und wissensbasierten Ökonomie verstanden. Fehlender Zugang zu Wissen und „Bildungsarmut“ werden als die neuen sozialen Risiken in einer wissensbasierten Wirtschaftsgesellschaft identifiziert. Anstatt wie der traditionelle Sozialstaat soziale Risiken durch Umverteilung von Geldeinkommen zu kompensieren, werden die Bürger durch Investitionen in ihr Humankapital in die Lage versetzt, sich flexibel an die wechselnden Anforderungen der (Arbeits-)Märkte anzupassen und damit ihre Integration in die Gesellschaft (selbst) zu organisieren. An die Stelle einer Vorstellung von Gleichheit und Gerechtigkeit, die durch sozialpolitische Umverteilung hergestellt werden soll, tritt nun die Chancengleichheit. Es geht um Handlungsautonomie und Freiheit zur Risikoübernahme und zu eigen gesteuertem Handeln auf unsicheren Märkten.

Aber auch die Formen der politischen Steuerung verändern sich. An die Stelle einer hierarchischen Steuerung, bei der die politischen Entscheider am besten wissen, was für die Adressaten ihrer Politik richtig und gut ist, treten Formen der horizontalen Steuerung „auf Augenhöhe“ durch Verhandlungen, durch Bürgerbeteiligung und durch die Ko-Produktion von öffentlichen Leistungen durch Bürger und öffentliche Verwaltungen. Wenn etwa Stadtquartiere geplant werden müssen, wenn Entscheidungen über soziale Infrastruktureinrichtungen, über Verkehrsanbindungen, aber auch über Spielplätze, sichere Verkehrsüberwege und Einrichtungen für Familien und Kinder gefällt werden müssen, dann geht angesichts der Komplexität der Sachlagen und der Vielfalt von Interessen und Wertorientierungen nichts mehr ohne die Beteiligung von Betroffenen – seien dies nun Erwachsene oder Kinder und Jugendliche. Andererseits ist für Kinder und Jugendliche die Rolle politischer Akteure schwer zu durchschauen. Die Distanz zu Institutionen wie der Europäischen Union und dem internationalen Währungsfonds, die über das Leben der Individuen aus großer Ferne bestimmen, nimmt zu. Viele junge Menschen sehen kaum noch Berührungspunkte zwischen ihrem Leben und den Vorgängen, die sich in der Politik abspielen. Die Folge sind oft politisches Desinteresse, Gefühle des Ausgeliefertseins gegenüber einer hoch spezialisierten Politik und Politikverdrossenheit. Wenn also das Leitbild einer aktiven, lebendigen Demokratie eine Chance haben soll, dann müssen bereits Kinder motiviert und befähigt werden, die immer komplexer werdenden politischen Zusammenhänge zu verstehen und in ihrem jeweiligen Lebensumfeld zu beeinflussen. Dieser Erwerb politischer Kompetenzen ist aber keineswegs immer ein normaler Bestandteil unserer Bildungsinstitutionen, seien dies nun Kindertageseinrichtungen, Schulen oder andere Institutionen.

3. Ein neues Verständnis von Bildung

Spätestens seit der Veröffentlichung der PISA-Studie durch die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) können wir in Deutschland eine intensive und kontroverse Debatte um ein angemessenes Verständnis von Bildung und um die Reform des deutschen Bildungssystems beobachten. Ein großer Teil dieser Debatte ist vorrangig auf die Optimierung des Erwerbs kognitiver Kompetenzen ausgerichtet und setzt sich fast ausschließlich mit Strategien zur Steigerung der Leistungen in den schulischen Kernfächern auseinander. Diese Diskussion verfehlt allerdings die Bedeutung non-formalen und informellen Lernens sowie die gewachsene Relevanz außerschulischer Lernorte und Lernformen. In der erziehungswissenschaftlichen und sozialpädagogischen Debatte wird in dieser Hinsicht für ein erweitertes Bildungsverständnis plädiert, das neben dem formellen auch das nonformale und informelle Lernen berücksichtigt. Ein Beispiel hierfür ist der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht, der von einer unabhängigen Sachverständigenkommission im Auftrag des BMFSFJ verfasst worden ist (vgl. BMFSFJ 2005). Danach geht es in dem Bildungsgeschehen nicht um die Versorgung der nachwachsenden Generation mit einem (Herrschafts-) Wissen, das von maßgeblichen Gruppen definiert worden ist, sondern Bildung ist eher ein offener Prozess der Aneignung von Welt im Sinne eines aktiven Prozesses des Auswählens, Gestaltens und Interpretierens der Umwelt. Das Ziel einer so verstandenen Bildung kann natürlich auch nicht allein funktional in der Einsozialisierung von Individuen in eine bestehende Gesellschaft bzw. sogar als einseitige Zurichtung der Individuen für vordefinierte Anforderungen verstanden werden. Vielmehr gehört zum Anspruch von Bildung, dass die einzelnen Subjekte befähigt und ermutigt werden, die Zumutungen und Ansprüche aus der Gesellschaft gemäß eigenen Bedürfnissen und Interessen zu prüfen, sie kritisch zu reflektieren und sich diesen ggf. zu widersetzen. Damit entgeht dieses Verständnis von Bildung einer weit verhärteten Verkürzung: überwunden wird

die einseitige Fokussierung auf einen kognitiv verkürzten Bildungsbegriff, der Bildung nur auf schulisches Lernen und auf die Aneignung von Wissen reduziert.

Die Menschen benötigen nun Orte, an denen diese unterschiedlichen Zugänge erschlossen werden können und sie benötigen unterschiedliche Modalitäten des Lernens, um sich lernend mit der Welt auseinander zu setzen. Dieses Lernen kann und muss daher an unterschiedlichen Orten stattfinden; neben dem kognitiven Lernen durch Unterricht in der Schule gibt es ein breites Spektrum weiterer Modalitäten und Formen des Lernens, die sich in der Familie, in der Kindertageseinrichtung, im Gemeinwesen, in Einrichtungen der Fort- und Weiterbildung, aber auch in Jugendverbänden, Freizeiteinrichtungen, aber auch in gleichaltrigen Gruppen etc. vollziehen.

Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht plädiert gleichzeitig für die Entwicklung regionaler bzw. lokaler Bildungslandschaften, in denen diese unterschiedlichen Lernorte, also Familien, Kindertagesstätten, Schulen, Volkshochschulen, Jugendverbände, Einrichtungen der Jugendhilfe etc. zu einem konsistenten Gesamtsystem von Bildung und Erziehung zusammengefügt und vernetzt werden, um Kinder und Jugendliche optimal zu fördern. Umgekehrt wird deutlich, dass aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen ihre Lernbiographie dadurch konstituiert wird, dass sie zum Teil gleichzeitig, zum Teil aber auch nacheinander in verschiedenen Lernorten, Bildungsinstitutionen und –settings für sie relevante Prozesse des Lernens und des Kompetenzerwerbs durchlaufen.

Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht geht nun noch einen Schritt weiter und unternimmt den Versuch, das scheinbare Chaos und die Beliebigkeit unterschiedlicher Bildungsziele zu dimensionieren und damit auf unterschiedliche Weltbezüge zu beziehen. Es wird vorgeschlagen zwischen einem kulturellen, einem materiell-dinglichen, einem sozialen und einem subjektiven Weltbezug zu unterscheiden:

- im Hinblick auf die kulturelle Welt geht es um die Aneignung des kulturellen Erbes,

- im Hinblick auf die materiell-dingliche Welt geht es um die Aneignung instrumenteller Wissenskomponenten und Fähigkeiten,
- im Hinblick auf die soziale Welt geht es um die Aneignung von Regeln des kommunikativen Umgang miteinander und der politischen Gestaltung des Gemeinwesens, und
- im Hinblick auf die subjektive Welt geht es um die Entwicklung von Fähigkeiten, die sich auf sich als Person beziehen und damit Aspekte wie Identitätsbildung und Persönlichkeitsentfaltung umfassen (vgl. ebd., S.110f.).

4. Die Bedeutung gesellschaftlicher Umbrüche für die Kindertageseinrichtungen und Konzepte der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung

Nun könnten sie zunächst einmal die Frage stellen, was dies alles mit den Kindertageseinrichtungen, mit frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung zu tun haben könnte? Was kann die „kleine“ Kindertageseinrichtung vor Ort eigentlich dazu beitragen, das junge Menschen, - also die jetzige Kindergeneration – möglichst erfolgreich mit den neuen gesellschaftlichen Anforderungen umgehen kann? Und; vielleicht noch kritischer: Sollen wir hier als Mitarbeiter in Kindertageseinrichtungen dazu missbraucht werden, junge Menschen ausschließlich auf ihre Eigenschaft als produktive Wirtschaftsbürger der Zukunft, als Akteure auf Märkten vorzubereiten? Geht es hier vielleicht, um einen Begriff aus der Arbeits- und Wirtschaftssoziologie aufzugreifen, ausschließlich um die Qualifizierung von modernen „Arbeitskraftunternehmern“? Dies sind berechtigte Fragen. Zunächst zur ersten Frage: Die neue generelle Bedeutung, die dem Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung zugeschrieben wird, kann tatsächlich gar nicht hoch genug eingeschätzt werden. Ihre Arbeit, so lässt sich diese gesellschaftliche Debatte zusammenfassen, ist von enormer und eher noch zunehmender gesellschaftlicher Bedeutung! Allerdings; sie haben es sicher schon bemerkt; diese neue generelle Bedeutung des Bereiches der Frühkindlichen Bildung ist

hoch ambivalent und hat Schattenseiten! Zwischen gesellschaftlicher Funktionalisierung und neuen Chancen liegt hier nur ein schmaler Grad! Dies lässt sich etwa im Hinblick auf die Politik der Europäischen Union, die ich bereits kurz erwähnt hatte, belegen. In einem wissenschaftlichen Bericht, der unter der belgischen EU-Präsidentschaft in Auftrag gegeben und im Jahre 2001 vorgelegt worden ist, haben der dänische Wohlfahrtsstaatsforscher Gøsta Esping-Andersen und sein Team das Konzept einer „kindzentrierten sozialen Investitionsstrategie“ formuliert. In diesem sehr einflussreichen Bericht greift Gøsta Esping-Andersen die traditionellen sozialdemokratischen Forderungen nach einer Politik der Chancengerechtigkeit auf. Unter den Bedingungen einer globalisierten Wettbewerbswirtschaft und sinkender Geburtenraten kann es sich – so seine Argumentation – kein moderner Staat leisten, dass bestimmte Teile der Bevölkerung an den Anforderungen einer wissensbasierten Ökonomie scheitern. Allerdings würden die Lebenschancen der Menschen nicht erst durch Einflüsse im Schulalter, sondern bereits viel früher, nämlich in ihrer frühen Kindheit geprägt. Wer also die Vererbung von Armut, Benachteiligung und sozialer Exklusion wirksam bekämpfen will, muss früh im Lebenslauf anfangen! Er schlägt um die Vererbung sozialer Ungleichheit zu überwinden eine Doppelstrategie vor: Zum einen plädiert er für eine konsequente Bekämpfung der Kinderarmut, um sicher zu stellen, dass Eltern in die Zukunft ihrer Kinder investieren können, und zum anderen fordert er eine Ausweitung und qualitative Verbesserung der Infrastruktur zur Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern von Anfang an. Gøsta Esping-Andersen war übrigens auch politischer Berater der Bundesregierung unter Kanzler Schröder. Und Sie können sicher sein, dass der Schwenk in der deutschen Familienpolitik, der unter Familienministerin Renate Schmidt begann und durch die jetzige Familienministerin Ursula von der Leyen fortgesetzt wird, unter dem Einfluss solcher politischer Ideen und Programme aus dem europäischen Kontext erfolgt ist. Der Ausbau der Kindertagesbetreuung für die 0- bis 3-Jährigen in Deutschland ist ein Teil

dieser sozialen Investitionsstrategie in frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung und steht damit im unmittelbaren Zusammenhang mit dem Ziel der Armutsprävention.

Damit komme ich zur zweiten Frage. Natürlich ist dieses Konzept einer verstärkten Investition in die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung höchst ambivalent und zum Teil auch einseitig.

Insbesondere Vertreter der neuen sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung haben den Ansatz einer Investition in Kinder unter wirtschaftlichen Motiven daher scharf als Instrumentalisierung von Kindern für erwachsenendominierte bzw. gesellschaftliche Interessen und Belange kritisiert. An die Stelle des „produktiven Arbeitsbürger der Zukunft“ haben sie deshalb die Konstruktion des Kindes als ein autonomes, mit eigenständigen Rechten ausgestattetes und handlungsfähiges Subjekt im Hier und Jetzt gestellt. Damit wollen sie deutlich machen, dass Kinder nicht nur ein Recht auf eine gute Zukunft als Erwachsene haben, sondern auch ein Recht auf ein gutes Kinderleben in der Gegenwart. Man kann aber mit Blick auf die zugrunde liegenden Vorstellungen von Lernen und Bildung auch sagen: Ein rein instrumentelles Konzept von Bildung, das Bildung ausschließlich von den Ergebnissen her funktionalisiert, und nur Leistungsförderung und eine Vorbereitung auf effizientes Lernen in der Schule und später produktives Arbeiten im Wirtschaftssystem betreiben will, muss - nach allem, was wir aus der Lernforschung und aus der Studie von Du Bois-Reymond über die neuen Lerner wissen - scheitern. Beim heutigen Lernen geht es nicht mehr um die Vermittlung von Wissen im hierarchischen Verhältnis zwischen einem überlegenden Wissenden und einem unterlegenden Nichtwissenden. Vielmehr müssen die Lerner - wenn sie denn zum Lernen motiviert sein sollen – einen eigenen biographischen Bezug zu den Dingen entwickeln, mit denen sie sich gerade beschäftigen. Daher stellt Partizipation als Ausgangspunkt pädagogischer Prozesse in Kindertageseinrichtungen einen zentralen Aspekt dar. Dass dies Auswirkungen auf die Rolle der beteiligten Erwachsenen hat, versteht sich von selbst und ist auch von der wissenschaftlichen Begleitung zum Projekt „der Kinderstube“

wiederholt dargestellt worden. Wenn man einen konsequent subjektorientierten Ansatz von Bildung und Lernen verfolgt, dann ist auch politische Bildung in der Kindertageseinrichtung möglich. Daher geht es weniger darum politische Institutionen und formale Formen der politischen Partizipation kennen zu lernen, sondern es geht vielmehr um die Weiterentwicklung von sozialen Kompetenzen durch konkretes Handeln. Indem Kinder sich in Kinderversammlungen und Kinderräten mit Interessenkonflikten auseinandersetzen, machen sie Erfahrungen im Kennen lernen und Aushandeln unterschiedlicher Standpunkte und Interessen und lernen bestimmte Formen der politischen Beteiligung kennen. Daher ist in Übereinstimmung mit neueren Konzepten der politischen Bildung wichtig, dass sie Beteiligung nicht probeweise „simulieren“, sondern in Echt-Situationen praktizieren. Auf diese Weise lernen sie ihre Kindertageseinrichtung auch als „demokratische Gemeinschaft“ kennen, in die sich alle einbringen und ihre Ansichten vortragen können.

Aber es gibt noch ein weiteres Argument, um das Leitbild einer aktiven und demokratischen Bürgergesellschaft - und nicht nur einer produktiven Arbeitsgesellschaft - realisieren zu können. Es bedarf mehr als einer Investition in Humankapital und in die Vorbereitung junger Menschen auf den Umgang mit Unsicherheit auf Märkten. Wir benötigen vielmehr, wie auch Manuela Du Bois-Reymond herausgearbeitet hat, Bürgerinnen und Bürger, die über hohe Fähigkeiten der Eigenmotiviertheit, Handlungsbereitschaft und vor allem auch zur Verantwortungsübernahme fähig und motiviert sind. Unser politisches Gemeinwesen lebt von aktiven, partizipations- und engagementbereiten Bürgerinnen und Bürgern. Und es kommt ein Weiteres hinzu: bürgerschaftliches bzw. gesellschaftliches Engagement ist selbst ein integraler Bestandteil eines erweiterten Verständnisses von Bildung. Wenn ich hier von bürgerschaftlichen oder gesellschaftlichen Engagement spreche, dann meine ich damit - im Einklang mit dem Bericht der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages Zukunft des bürgerschaftlichen Engagements (vgl. 2002) - das breite Spektrum unterschiedlicher Formen und Spielarten von freiwilligen, nicht auf materiellen Gewinn ausgerichteten,

gemeinwohlorientierten Tätigkeiten, die nicht im privaten Raum der Familie und Verwandtschaftsbeziehungen, sondern im öffentlichen Raum realisiert werden. Wenn Eltern sich zusammen tun, um unentgeltlich einen zerstörten Spielplatz in ihrem Wohngebiet wieder Instand zu setzen, wenn junge Menschen an einem Projekt zur Rekultivierung eines Bachverlaufs mitarbeiten, dann ist dies bürgerschaftliches oder gesellschaftliches Engagement. In diesem Begriff des bürgerschaftlichen oder gesellschaftlichen Engagements werden Formen des freiwilligen sozialen Handelns für andere und Formen der politischen Partizipation bzw. der Entscheidungsbeteiligung zusammengedacht. Sowohl freiwilliges soziales Handeln als auch politische Partizipation stellen also Dimensionen des bürgerschaftlichen bzw. gesellschaftlichen Engagements dar.

Dieses bürgerschaftliche Engagement ist für die moderne Gesellschaft enorm wichtig. Es ist der „KIT“ der die Gemeinschaft zusammenhält, was allerdings nicht automatisch zustande kommt. Normative Orientierungen und Handlungsbereitschaften wie die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung, Empathie, Solidarität und Anteilnahme bedürfen der Entwicklung und Förderung. Bürgerschaftliches Engagement muss also in individuellen Bildungsprozessen entstehen und wachsen, um in entsprechenden Situationen abgerufen werden zu können. Sowohl die Partizipations- als auch die Engagementforschung haben empirisch belegt, dass lebenslange Engagementbiographien bereits in den ersten Lebensjahren begründet werden sollten. Insofern ist es nur konsequent, wenn die Förderung von Engagement in diesem umfassenden Sinne nicht allein den Familien überlassen wird, sondern systematisch und strategisch bereits bei Kindern in der Kindertageseinrichtung beginnt. Dies betrifft dann sowohl die Partizipation von Kindern in ihrer Einrichtung, als auch die Entwicklung von Projekten des freiwilligen Engagements, das sich auf andere bezieht und vielleicht sogar außerhalb der Einrichtung – etwa im Gemeinwesen – realisiert wird. Dies ist zugleich auch ein Weg, um die soziale Ungleichheit der Beteiligung an gesellschaftlichem Engagement abzubauen. Wir wissen aus dem Freiwilligensurvey und anderen empirischen

Untersuchungen, dass sich junge Menschen mit höheren Bildungsabschlüssen viel stärker freiwillig und unentgeltlich engagieren als andere. Es muss also darum gehen, die Zugangswege zu Engagement für alle Kinder – unabhängig von ihrer sozialen und ethnischen Herkunft sowie ihrem Bildungsstand – zu ebneten.

Es ist vielleicht deutlich geworden, dass das gesellschaftliche Engagement hier eine doppelte Funktion einnimmt: Es ist sowohl ein Bildungsziel als auch ein Bildungsort. Es geht immer gleichzeitig darum, durch geeignete Projekte und Handlungsweisen junge Menschen für bürgerschaftliches Engagement zu motivieren und zu qualifizieren als auch darum, Projekte des bürgerschaftlichen Engagements und Partizipation dafür zu nutzen, um Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln zu können. Dabei sind es vor allem die „Soft-Skills“ bzw. die Schlüsselqualifikationen, die man im bürgerschaftlichen Engagement lernen kann. Gemeint sind Kompetenzen wie Verantwortungsübernahme, Organisationsfähigkeit, Solidarität und Anteilnahme sowie Kreativität und Konfliktfähigkeit, um nur einige zu nennen.

5. Handlungsempfehlungen

Im Folgenden möchte ich einige wenige Handlungsempfehlungen für die Weiterentwicklung der Einrichtungen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in der hier angedeuteten Richtung formulieren. Daher kann ich u.a. auch auf die beeindruckenden und beispielgebenden Arbeiten aus dem Zusammenhang des Projektes „Kinderstube der Demokratie“ zurückgreifen, die ja von verschiedenen Stellen publiziert worden sind.

1) Strukturelle Verankerung von Partizipation und gesellschaftlichen Engagement in den Kindertageseinrichtungen

Bereits in der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestags „Zukunft des bürgerschaftlichen Engagements“ (2002) sind wir zu der Einschätzung gelangt, dass

Partizipation und gesellschaftliches Engagement als strukturelle und nicht nur zufällige Bestandteile öffentlicher Einrichtungen verankert werden müssen.

Ich habe mit großer Genugtuung festgestellt, dass dieses Argument auch in dem Projekt „Kinderstube der Demokratie“ eine zentrale Rolle gespielt hat.

Diese strukturelle Verankerung fängt bereits bei den einschlägigen Gesetzen und Bildungsplänen an, weil sie das Arbeiten in den Einrichtungen normativ prägen sollen. In einer Expertise für die Bertelsmann-Stiftung stellt Raingard Knauer fest, dass die Ziele Partizipation und Engagement in unterschiedlichem Maße in den Gesetzen und Bildungsplänen verankert sind. So kommt etwa der Begriff gesellschaftliches Engagement weder in den Kindertagesstättengesetzen noch in den Bildungsplänen vor. Die Teilaspekte Demokratie, Partizipation und Verantwortung sind allerdings in vielen Bildungsplänen normativ verankert. Demokratie ist dabei sowohl als Bildungsziel als auch Leitorientierung für das pädagogische Handeln in den Einrichtungen gefasst. Viele Kindertagesstättengesetze räumen den Kindern ein Recht auf Beteiligung ein. Darüber hinaus betonen die Bildungspläne den engen Zusammenhang zwischen Partizipation und Bildung: Kinder eignen sich demokratische Kompetenzen in Bildungsprozessen an; gleichzeitig ist Bildung (als Selbstbildung) auf Partizipation angewiesen. Nur wenn Bildungsförderung an den Interessen der Kinder anknüpft, können alle Kinder sich entsprechend ihren Möglichkeiten Bildungswege erschließen.

Sie weist ferner darauf hin, dass gesellschaftliches Engagement vor allem als Tätigkeit in der Einrichtung, weniger aber als Form der Verantwortungsübernahme im örtlichen Gemeinwesen verstanden wird. Nur in 11 von 16 Bundesländern ist eine mittlere bis starke Partizipationsorientierung in den Gesetzen festzustellen, in Bezug auf die Bildungspläne gilt dies für 12 Bundesländer.

Hieraus folgt die Empfehlung, die Partizipations- und Engagementorientierung in den Kindertagesstättengesetzen und Bildungsplänen zu stärken und vor allem auch in den

Konzeptionen der Einrichtungen zu verankern. Nur wenn Partizipation und gesellschaftliches Engagement Bestandteile der Einrichtungskonzeptionen sind und die Konzeption aktualisiert wird, ist eine nicht zufällige Umsetzung des Partizipations-Ansatzes als Qualitäts-Element der Kindertagesstätten zu erwarten.

2) Entwicklung eines einrichtungsübergreifenden Bildungsverständnisses

Wenn es zutrifft, dass Kindertagesstätten in Zukunft immer stärker in eine kommunale Bildungslandschaft eingebunden werden sollen, dann müssen sich die Bildungsinstitutionen Kindertagesstätte und Grundschule mit Partnern auf einen umfassenden Bildungsbegriff verständigen, der über kognitives Wissen hinausgeht. Dieser Begriff muss Schlüsselqualifikationen wie Kommunikations-, Kooperations- und Teamfähigkeit, Empathie und Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme sowie demokratische Kompetenzen – also Partizipations- und Mitbestimmungsfähigkeiten – umfassen.

3) Öffnung gegenüber dem Gemeinwesen und Vernetzung

Ein weiterer Baustein zu Weiterentwicklung von Kindertagesstätten ist deren Einbettung in das umliegende Gemeinwesen und den Aufbau von Netzwerken mit anderen Einrichtungen und Partnern. Auch dies war bereits eine Forderung der Enquete-Kommission. Wir hatten danach formuliert, dass bürgerschaftliches Engagement nur dann mehr als ein schmückendes Beiwerk in öffentlichen Einrichtungen sein kann, wenn sich die fragliche Einrichtung gegenüber dem umliegenden Gemeinwesen öffnet und vielfältige Kooperationsbeziehungen aufbaut. Dies gilt auch für Kindertagesstätten. Projekte im Gemeinwesen, wie z.B. die Kinderortserkundung in Tarp als ein Projekt im Rahmen der „Kinderstube der Demokratie“ sind nur möglich, wenn Bezüge zum Gemeinwesen aufgebaut und Netze entwickelt werden. Dabei werden dann die externen Partner – der Sozialausschuss, die Bürgermeisterin, ein ortsansässiges Unternehmen oder ein Verein oder der Verband – selbst als pädagogische

Akteure tätig, vermitteln neue Lernerfahrungen und helfen, neue Einsichten zu entwickeln. Gleichzeitig hingegen bringen diese Partner ihre Ressourcen ein, die ansonsten der Einrichtung nicht zur Verfügung gestanden hätten. Die Netzwerkbeziehungen können locker und informell bleiben, z.T. lassen sie sich aber auch in Form von Kooperationsverträgen auf eine verlässliche Grundlage stellen.

4) Entwicklung von Steuerungsstrukturen

Pädagogische Einrichtungen, wie Kindertagesstätten, die derart konsequent gesellschaftliches Engagement in den Bildungsprozess integrieren und mit Partnern kooperieren, bedürfen neuer Formen der Koordination und Steuerung.

Diese könnten auf Landesebene Rahmenverträge sein, die die Bedingungen und Voraussetzungen für Kooperationen zwischen Kindertagesstätten, Schulen und Vereinen und Initiativen regeln. Zusätzlich könnten auf der örtlichen Ebene Kooperationsverträge abgeschlossen werden, die etwa logistische Probleme bei der Nutzung außerinstitutioneller Lernorte und versicherungsrechtliche Fragen klären sowie Verfahren der Qualitätsevaluation verbindlich machen. Auch die finanziellen Voraussetzungen müssen geschaffen werden.

5) Aus- und Weiterbildung für Erzieherinnen

Die Ermutigung von Partizipation und gesellschaftlichem Engagement in Kindertagesstätten beinhaltet hohe Anforderungen an die Professionalität der Erzieherinnen und Erzieher. Dies bedeutet z.B. sich auf offene Situationen mit ungewissem Ausgang einzulassen, Konflikte als Chance und nicht als Bedrohung zu begreifen und dem Alters- und Entwicklungsstand angemessene Arrangements für Partizipation und gesellschaftliches Engagement zu gestalten. Außerdem bedeutet Beteiligung in Kindertagesstätten auch Beteiligung von Eltern und nicht zuletzt – der Pädagoginnen und Pädagogen selbst im Team. Erzieherinnen und Erzieher müssen daher schon in der grundständigen Ausbildung auf diese Aufgabe vorbereitet werden.

Darüber hinaus benötigen die kontinuierlichen Fortbildungsangebote und optimal wäre natürlich eine Begleitung in der konkreten Arbeit, wie sie in dem Modellprojekt möglich war und vielleicht auch durch die neu ausgebildeten Multiplikatorinnen möglich werden wird.

6. Fazit

Damit komme ich zum Schluss und zu der Ausgangsfrage zurück, warum Kind und Gesellschaft, „Kinderstuben der Demokratie“ brauchen. Ich hoffe sehr, dass sie aus meinen Ausführungen zumindest folgendes mitnehmen können:

Kinder brauchen „Kinderstuben der Demokratie“, weil sie durch diese Institutionen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung zumindest eine gute Chance bekommen, diejenigen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln, die unter den Bedingungen von Ungewissheit in einer globalisierten Wissensgesellschaft erforderlich sind, um diejenige Form von Biographizität entwickeln zu können, die sie benötigen, um die Anforderungen der Gesellschaft mit den eigenen Lebensentwürfen in Einklang zu bringen. Hierfür bedarf es starker, flexibler und kreativer Persönlichkeiten, die auch nach Erfahrungen vorläufiger Brüche „wieder aufstehen“ und die Arbeit an ihren Lebensentwürfen unter Berücksichtigung der eigenen Wünsche und Interessen - trotz der Erfahrung des vorläufigen Scheiterns - fortsetzen. Und: wir dürften nicht vergessen: Partizipation von Kindern bedeutet aus der Sicht der Erwachsenen, die Meinungsäußerungen der Kinder ernst zu nehmen, das Aushandeln von strittigen Entscheidungen genauso wichtig zu nehmen wie Meinungsäußerungen der Erwachsenen, und damit Kinder in ihrer Subjektstellung als Kinder anzuerkennen! Dass dies nicht bedeutet, Kindern immer Recht zu geben, muss ich wahrscheinlich hier nicht hervorheben.

Und: Gesellschaft braucht „Kinderstuben der Demokratie“, weil in diesen Einrichtungen genau diejenigen Kompetenzen und Handlungsmotivationen grundgelegt und gefördert werden, die den Anforderungen einer modernen wissensbasierten Weltgesellschaft entsprechen.

Es handelt sich hierbei um Anforderungen, die sich nicht ausschließlich im Bereich von Wirtschaft und Arbeitsmarkt stellen, sondern eben auch im sozialen und politischen Gemeinwesen. Anforderungen an den politisch mündigen Staatsbürger stellen sich sowohl auf der lokalen als auch auf der überlokalen Ebene einer aktiven und demokratischen Bürgergesellschaft.