



Stephan Sting

Sozialpädagogische Zugänge zur Bildung in der frühen Kindheit

Die Beschäftigung mit Bildungsfragen ist in der neueren Geschichte der Sozialpädagogik noch relativ jung. „Bildung“ stellte lange Zeit kein zentrales sozialpädagogisches Thema dar, das einer eigenständigen theoretischen Reflexion bedurfte. Der Anstoß zu einer stärkeren Fokussierung auf Bildung kam von außen und aus verschiedenen Praxisfeldern. Internationale Schulleistungsstudien wie PISA, IGLU und TIMMS haben dem Bildungsthema gesamtgesellschaftlich neue Aufmerksamkeit verliehen. Zugleich haben sie auf neue Weise sichtbar gemacht, dass der Erfolg im Bildungssystem mit sozialen Aspekten wie Herkunft oder Migrationsstatus zusammenhängt (vgl. Rauschenbach 2009, S. 213). Innerhalb der Sozialen Arbeit wird der Bildungsbezug in einzelnen Handlungsfeldern seit Ende der 1990er Jahre vermehrt diskutiert. Seit dieser Zeit befasst sich z. B. die Jugendarbeit mit Bildungsfragen (vgl. z. B. Müller 1996). Entwicklungen im schulischen Sektor führten zum Ausbau schulnaher Angebote wie der Schulsozialarbeit oder der ganztägigen Betreuung, was Überlegungen zur „Ganztagsbildung“ angestoßen hat (vgl. Coelen/Otto 2008; Otto/Coelen 2004). Und schließlich wird im Bereich der Elementarpädagogik der Bildungsauftrag stärker ins Zentrum gerückt.

Die Forcierung des Bildungsdiskurses in der Sozialpädagogik und in der Pädagogik der frühen Kindheit vollzog sich parallel. Während Kindertageseinrichtungen zunehmend als elementare Bildungseinrichtungen begriffen werden, versucht die Sozialpädagogik selbst zu einer bildungsorientierten Disziplin zu werden. So hat z. B. Thiersch das klassische Leitmotiv der „Hilfe zur Selbsthilfe“ in das Motiv „Hilfe zur Selbstbildung“ umgedeutet (Thiersch 2006, S. 30) oder die Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe werden zu außerschulischen „Bildungsorten“ erklärt, die in kommunale „Bildungslandschaften“ eingebettet sind (vgl. BMFSFJ 2005; Mack 2008). Rauschenbach plädiert dafür die „Soziale Arbeit als Wissenschaft und Profession“ mit Hilfe des Bildungsbezugs neu auszurichten (vgl. Rauschenbach 2009, S. 214f.), um einerseits an der gesellschaftlichen Aufwertung des Bildungsthemas teilzuhaben und um andererseits erweiterte Anschlussmöglichkeiten an Berei-

che wie die Schulpädagogik, die Erwachsenenbildung und auch die Pädagogik der frühen Kindheit zu gewährleisten.

Was jedoch die neuere sozialpädagogische Bildungsdiskussion für die Pädagogik der frühen Kindheit zu bieten hat, ist noch nicht ausgemacht. Ich werde vor diesem Hintergrund im Folgenden versuchen, Überlegungen, die ich mit dem Begriff der „sozialen Bildung“ bezeichnet habe (Sting 2010), auf ihre Relevanz für die Pädagogik der frühen Kindheit zu überprüfen. Soziale Bildung bezieht sich weniger auf domainspezifische Bildungs-, Kompetenz- und Wissensformen als auf Grundlagen, Voraussetzungen und Rahmenbedingungen von Bildungsprozessen. Dennoch fließen daraus resultierende Perspektiven auch in einzelne, inhaltlich bestimmbare Bildungsbereiche ein. Zu deren Erläuterung möchte ich mich auf den „Sächsischen Bildungsplan“ für Kindertageseinrichtungen beziehen, in dem versucht wurde, die elementarpädagogische Bildungsarbeit sozialpädagogisch zu fundieren (vgl. Sting et al. 2006).

Zur Sozialität von Bildung

Gemeinsamer Ausgangspunkt sozial- und elementarpädagogischer Zugänge zur Bildung ist die Vorstellung der „Selbstbildung“. Bildung realisiert sich demnach zum einen nur in der aktiven Selbsttätigkeit des sich bildenden Subjekts. Sie kann ohne innere Mitwirkung nicht von außen initiiert werden. Zum anderen zielt Bildung zunächst auf die Bildung zum Selbst, auf die Herausbildung von Individualität und Selbstbestimmung. Die in der Sozialpädagogik einflussreiche kritische Bildungstheorie orientiert sich am Prozess der „Subjektbildung“ (Scherr 2008, S. 140), die auf eine Erweiterung von Selbstverwirklichungsmöglichkeiten gegen einengende oder deformierende gesellschaftliche Vorgaben und Verhältnisse zielt. Selbstbildung steht damit in einem Spannungsverhältnis zu gesellschaftlichen Erwartungen und Anforderungen an Bildung, das auch frühkindliche Bildungsprozesse prägt. In der Entwicklungsforschung hat sich gezeigt, dass gerade im frühen Kindesalter eine bildungswirksame Beeinflussung von außen nur begrenzt möglich ist. Säuglinge können z. B. nicht einfach „konditioniert“ werden. Sie agieren entlang eigener Schemata, Wahrnehmungs- und Sinnmuster (vgl. Zimbardo/Gerrig 2004, S. 445). Das sich bildende Kind gilt daher von Beginn an als „Akteur seiner selbst“; es ist Produzent oder zumindest Mitproduzent seiner eigenen Bildung und Entwicklung. Formelle Bildungsvorgaben, wie sie im Rahmen von Bildungsplänen erstellt worden sind, können daher nicht ungebrochen umgesetzt werden. Sie sind mit den selbsttätigen Bildungsbestrebungen und Relevanzsystemen der Sich-Bildenden zu vermitteln.

Bildung vollzieht sich trotz des Vorrangs der Selbstbildung immer in sozialen Kontexten. Das Kind ist nicht nur Akteur seiner selbst, sondern auch „sozialer Akteur“. Die soziale Alltags- und Lebenswelt ist der Rahmen, in dem sich die Welt- und Selbsterkundungsprozesse von Kindern vollziehen. Und inwiefern die von den Kindern selbst initiierten Aktivitäten und Erfahrungen zu relevanten Bildungsprozessen führen, ist von der „sozialen Resonanz“ und Anerkennung durch Andere abhängig (vgl. Schäfer 2003, S. 35). Nicht alle Leitungen die Kinder vollbringen, werden im sozialen Umfeld prämiert (Beispiel: Hervorbringen von Lauten und Spracherwerb). Die Ausrichtung des Handelns auf den Erwerb von sozialer Anerkennung führt zu einer Orientierung der Selbstbildung an den Präferenzen des Umfeldes; über diesen Weg können gesellschaftlich definierte Bildungsziele Einfluss auf Selbstbildungsprozesse nehmen.

In der Sozialpädagogik wird die soziale Einbettung von Bildung mit Hilfe der Begriffe „informelle Bildung“ oder „Alltagsbildung“ reflektiert. Informelle Bildung bezeichnet „ungeplante und nicht intendierte Bildungsprozesse im Alltag von Familie, Nachbarschaft und Freizeit“ (Bundesjugendkuratorium 2002, S. 4). Zahlreiche Kompetenzen und Fertigkeiten, unsere Formen der sozialen Praxis und unser alltagskulturelles praktisches Wissen werden im Rahmen von informellen, alltäglichen Bildungsprozessen angeeignet. Die informelle oder Alltagsbildung bringt eine „lebensweltliche Grundbildung“ hervor, die von der jeweiligen sozialen Lebenswelt und dem Herkunftsmilieu abhängig ist (vgl. Büchner/Wahl 2005). Differenzen zwischen den Herkunftsmilieus bringen Differenzen in den Bildungserfahrungen hervor, die zur Ausprägung von Bildungsungleichheiten führen können. Rauschenbach betrachtet daher die Alltagsbildung als das „eigentliche Schlüssel- und Zukunftsproblem in Sachen Bildung“. Nicht formelle, curriculumsbezogene Bildungsformen, sondern „die bislang unbeachteten Formen der Alltagsbildung ... (erzeugen)... die eigentliche Kluft zwischen den sozialen Schichten und Milieus, zwischen den Bildungsgewinnern und den Bildungsverlierern“ (Rauschenbach 2007, S. 447f.).

Die Bedeutung der Alltagsbildung zeigt, dass Bildung trotz des Primats der Selbstbildung ein grundlegend sozialer Prozess ist. Gerade in der frühen Kindheit spielen reflexive und selbstreflexive Anteile von Bildungsprozessen noch eine relativ geringe Rolle. Es handelt sich um ganzheitliche Vorgänge, bei denen im praktischen Tun, im Spiel und im sozialen Miteinander körperliche Bewegungen, sinnliche Wahrnehmungen und Kognitionen miteinander verschränkt und in die soziale Erfahrungswelt eingebettet sind. Die Alltagsbildung führt zu einer „primordialen Sozialität“, zu einem „Gesellschaftlichen“ vor der strukturierten Gesellschaft. Gebauer und Wulf haben diese umfassende Vergesellschaftung mit Hilfe des „Mimesis“-Konzepts beschrieben (Gebauer/Wulf 1998, S. 273).

Mimesis verweist auf die gerade in der frühen Kindheit wesentliche körperliche Seite von Bildungsprozessen. Durch ihren Körperbezug haben soziale Handlungen eine materielle, sichtbare Seite; soziale Handlungen sind immer auch sichtbare Aufführungen von Handlungen. Ihr Aufführungscharakter, ihre Performativität, macht sie bildhaft wahrnehmbar. Sie gehen in Imaginationen bzw. innere Bilder ein, die zum Ausgangspunkt für die Gestaltung eigener Handlungen werden. Als wahrgenommene körperliche Handlungen stellen sie „Bewegungen“ dar, die mittels eigener Bewegungen reproduziert werden. „In einer ersten Annäherung wollen wir soziale Handlungen als mimetisch bezeichnen, wenn sie als Bewegungen Bezug auf andere Bewegungen nehmen, wenn sie sich als körperliche Aufführungen oder Inszenierungen begreifen lassen und wenn sie eigenständige Handlungen sind, die aus sich heraus verstanden werden können und die auf andere Handlungen oder Welten Bezug nehmen“ (Wulf 2001, S. 254).

Mimesis führt dazu, dass die sich bildenden Subjekte ihr Handeln an der sozialen Umwelt ausrichten. Sie stimmen ihr Handeln mit dem gegebenen Kontext ab, zielen auf das intuitiv „Richtige“ in einer bestimmten sozialen Situation. Sie machen „eine vorgängige Welt noch einmal ... als *ihre* Welt. Mit diesen Akten stellen sie eigene Welten her und fügen sich in die Gesellschaft ein“ (Wulf 2001, S. 272). Der Mimesisbegriff macht deutlich, wie Bildung als Selbsttätigkeit und als Übernahme sozialer Vorgaben zusammen gehen. Wulf beschreibt dieses Zusammenspiel weniger als Nachahmung oder Imitation denn als „Anähnlichung“: In der Anähnlichung bleibt die Handlungsautonomie des Selbst gewahrt; die Orientierung am Anderen führt zwar zur Ähnlichkeit, aber nicht zur Identität. Im Sich-Ähnlichmachen bleiben Spielräume für Differenzen und kreative Momente offen. Das Soziale ist in der Mimesis-Perspektive also kein Gegenpart zur autonomen Selbstbildung. Es ist keine Einengung oder Deformation des Selbst, sondern dessen konstitutive und produktive Voraussetzung. Bildung ist demnach immer „soziale Bildung“. Die sozialen Verflechtungen des Bildungsprozesses sind unaufhebbar.

Sozialpädagogische Zugänge zur Bildungsförderung

In einem allgemeinen Sinn bezieht Tenorth Bildung auf die Herstellung von „Subjekt-Welt-Relationen“ (Tenorth 1997, S. 973 ff.). In ähnlicher Weise ist Bildung für Thiersch „die Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt, in der er seine Lebensgestalt findet“ (Thiersch 2011, S. 163). Der Fokus auf soziale Bildung macht sichtbar, dass „Welt“ nicht als monolithische Ganzheit erfahren wird, sondern vielfältig sozial konstituiert, in Lebenswelten differenziert und mit unterschiedlichen sozialen Chancen versehen. In der mime-

tischen Bezugnahme auf die soziale Umwelt konstituiert sich eine präreflexive Handlungsfähigkeit, die als basaler Bildungsprozess verstanden werden kann. Diese basale Bildung, die wie bereits erwähnt auch als lebensweltliche Grundbildung, Alltagsbildung oder informelle Bildung bezeichnet wird, ist auf soziale Ermöglichungsfaktoren angewiesen, die den Lebenslagen und Lebensbedingungen des jeweiligen Milieus oder Herkunftskontextes entspringen. Da Lebenslagen differieren, führen basale Bildungsprozesse zu Heterogenität, Diversität und Ungleichheit.

Sozialpädagogische Zugänge zur Bildungsförderung setzen an der Bearbeitung dieser Differenzen an. In der Grundlegung der Sozialpädagogik durch Natorp um 1900 wird diese Ausrichtung deutlich: Er bezeichnet die „sozialen Bedingungen von Bildung“ und die „Bildungsbedingungen des Sozialen“ als Kernthemen der Sozialpädagogik (vgl. Natorp 1968; Niemeyer 1998, S. 82f.). In Anlehnung an diese Tradition hat Hamburger die Sozialpädagogik als gedankliche Figur und (Handlungs-)„Typus des Modellierens von Individuum-Gesellschaft-Beziehungen“ bezeichnet (Hamburger 2003, S. 23). Im Verhältnis von Individuum und Gesellschaft bzw. Subjekt und Sozialen sind verschiedene Dimensionen zu unterscheiden, die mit Grundorientierungen der Sozialpädagogik einhergehen und differenzierte Anhaltspunkte für eine sozialpädagogische Bildungsarbeit liefern. Ich werde im Folgenden diese Dimensionen erläutern und versuchen, deren Bedeutung für die elementare Bildungsarbeit herauszuarbeiten.

Bildung und soziale Gerechtigkeit

Die Gerechtigkeitsfrage ist ein zentrales Motiv in der Sozialpädagogik. In Bezug auf Bildung ist erkennbar, dass das allgemeine Menschenrecht auf Bildung durch „alte und neue Strukturen von Ungerechtigkeit und die damit eingeschränkten Ressourcen für Bildungsprozesse“ begrenzt wird (Thiersch 2011, S. 166). Ein wesentlicher Zugang sozialpädagogischer Bildungsarbeit besteht in der Auseinandersetzung mit jenen Differenzen, die zu Benachteiligungen und Ungleichheiten bei der Realisierung gesellschaftlich legitimerter und akzeptierter Bildungsziele führen. Differenzen werden dann zu Ungleichheiten, wenn bestimmte Formen sozialer Praxis abgewertet, ausgegrenzt oder in Statushierarchien eingebunden werden, wie es Bourdieu mit seinen Ausführungen zur Differenzierungsfunktion des Habitus dargelegt hat (vgl. Bourdieu 1982). Ebenso führen mangelnde Ressourcen und stark eingeschränkte Chancen zum Erwerb von sozialer Anerkennung und sozialer Handlungsfähigkeit zu Ungleichheiten und Benachteiligungen. Mit Hilfe des Konzepts der Lebensbewältigung von Böhnisch kann gezeigt werden, wie in Situationen sozialen Drucks weitergehende Bildungs-

prozesse zugunsten der Wahrung der Selbstbehauptung im Hier und Jetzt blockiert werden (vgl. Böhnisch 1997). Bildungsarmut kann eine Folge von drohender Ausgrenzung und alltäglichen Bewältigungsanforderungen bei mangelnden Ressourcen sein.

Die Gerechtigkeitsperspektive erfordert auf der einen Seite eine differenzierte Analyse der jeweiligen Bildungsvoraussetzungen, der je spezifischen Ressourcen und sozialen Determinationen von Bildungsprozessen. Auf der anderen Seite geht es darum, wie Bildungsförderung und Bildungsanregungen unter je spezifischen Rahmenbedingungen gestaltet werden können. Das Zusammenspiel von Ressourcen und Befähigungen wird in aktuellen Diskussionen zum „capability approach“ thematisiert (vgl. Bonvin 2009). Die Gerechtigkeitsfrage wird dabei über die gerechte Verteilung von Ressourcen hinaus um die Frage nach der gerechten Verteilung von Befähigungen und Fähigkeiten („capabilities“) erweitert. Nussbaum erkennt darin explizit eine Aufgabe von Bildung. „Die aristotelische Konzeption mit ihrer starken Betonung nicht nur der Ausübung von Tätigkeiten, sondern der wahrhaft menschlichen Ausübung von Fähigkeiten in den verschiedenen Lebensbereichen zeichnet sich dadurch aus, dass sie die Erziehung (besser: Bildung, Anm. d. Verf.)¹ zu einem – vielleicht sogar zu *dem* – Schwerpunkt macht und in dem Erfolg auf diesem Gebiet das Kennzeichen einer gelungenen staatlichen Verfassung sieht“ (Nussbaum 1999, S. 71). Verwirklichungschancen ergeben sich somit einerseits aus der Bereitstellung von angemessenen Ressourcen und Lebensbedingungen und andererseits aus der Ermöglichung von Bildungsprozessen, die eine „wahrhaft menschliche“ Lebensgestaltung erlauben.

Der Capability Approach weist interessanterweise Bezüge zur frühen österreichischen Theoriebildung in der Sozialen Arbeit auf. Scheipl erkennt eine Verbindung zu Ilse von Arlts „angewandter Armutsforschung“. Arlt stellte Anfang des 20. Jahrhunderts eine frühe „Bedürfnistheorie“ auf, in der sie Bedürfnisse als menschliche „Gedeihenserfordernisse“ betrachtete (Scheipl 2010, S. 427). Die Befriedigung basaler Bedürfnisse war für sie Bedingung für eine menschliche Existenz. Während Arlt einen Katalog mit 13 Bedürfnisklassen verfasste, erstellte Nussbaum eine Liste mit zehn Grundfähigkeiten („capabilities“), die für sie Bedingung für ein „wirklich menschliches Leben“ sind (Nussbaum 1999, S. 57 f.). Und auch für Arlt war Bedürfnisbefriedigung nicht nur eine Frage der Mittel, sondern ebenso eine Frage von Wissen und Fähigkeiten, „um ... Bedürfnisse in der richtigen Art und

1 Der englische Begriff „education“ unterscheidet nicht zwischen Erziehung und Bildung. Aufgrund der Orientierung an einer umfassenden Humanitätsperspektive kann „education“ hier mit „Bildung“ übersetzt werden.

Weise zu stillen“ (Trenkwalder-Egger 2010, S. 13). Der Zusammenhang von Ressourcen und Befähigungen, von sozialen Lebensbedingungen und Bildung, wie er aktuell mit Hilfe des Capability Approachs diskutiert wird, ist hier also angedacht.

Eine zentrale Leitorientierung, die Ziegler aus dem Capability Approach ableitet, ist das Konzept des „Wohlergehens“. Wohlergehen stellt für ihn ein Kriterium für „reale Verwirklichungschancen“ dar (Ziegler 2009, S. 136 f.). Die Förderung des Wohlergehens wird programmatisch mit Selbstbestimmung und Entscheidungsfreiheit verbunden (vgl. Nussbaum 1999, S. 77 ff.). Wohlergehen rückt so in die Nähe des WHO-Konzepts des „Wohlbefindens“ (vgl. Sting 2011, S. 139). Wohlbefinden – der Leitbegriff für eine umfassende biopsychosoziale Gesundheit – kann als Indikator für das Wohlergehen insgesamt betrachtet werden, insbesondere für das Wohlergehen von Kindern. Daher haben wir im Sächsischen Bildungsplan den Leitbegriff des „Wohlbefindens“ an den Anfang der Überlegungen zur frühkindlichen Bildungsarbeit in unterschiedlichen Bildungsbereichen gestellt.

Am Beispiel des Wohlbefindens lässt sich der Zusammenhang von Ressourcen und Befähigungen, von Bildungsvoraussetzungen und Bildungsarbeit exemplarisch erläutern. Ein bestimmtes Maß an Wohlbefinden ist Bedingung jeglicher Bildungsarbeit. Erst die Befriedigung elementarer Grundbedürfnisse ermöglicht es Kindern sich für neue Erfahrungen und bildungswirksame Aktivitäten zu öffnen. Ein Kind, das Hunger hat, ist für Welt- und Selbsterkundungen nicht bereit. Ebenso blockieren mangelnder Rückhalt in vertrauensvollen Beziehungen, emotionale Belastungen oder ein geringes Maß an sozialer Anerkennung kindliches Explorationsverhalten (vgl. Sting et al. 2006). Wohlbefinden ist damit Voraussetzung von Bildung. Zugleich konstituiert sich entlang der Aufrechterhaltung und Förderung des Wohlbefindens ein Themenbereich für eine inhaltliche, domainspezifische Bildungsarbeit. Es geht dabei um die Arbeit an und mit dem Körper und um die Förderung von Bewegung und Gesundheit in einem umfassenden Sinn, die wir als „somatische Bildung“ bezeichnet haben.

Aus der Perspektive sozialer Bildung erscheint es nun in der Arbeit mit dem einzelnen Kind erforderlich, eine Sensibilität für die individuellen Bedingungen und Voraussetzungen des Wohlbefindens zu entwickeln, die eng mit der häuslichen bzw. familiären Lebenssituation verschränkt sind. Daran angepasste Bildungsanregungen in den Bereichen Körper, Bewegung und Gesundheit gehen mit einer Gestaltung der Kinderbetreuungseinrichtung zu einem Lebensort einher, an dem das Wohlbefinden aller Beteiligten Berücksichtigung findet.

Bildung und kulturelle Diversität

Formelle Bildungsvorgaben, wie es schulische Curricula, aber auch Bildungspläne für die frühkindliche Bildungsarbeit darstellen, treffen auf heterogene Ausprägungen milieubezogener Alltagsbildung. In den Herkunftsmilieus vollzieht sich eine je spezifische soziokulturelle Formierung von Lebensweisen und Lebensstilen, die alle Aspekte des Alltagslebens umfasst – von Ernährungsgewohnheiten und Tischsitten über den Umgang mit Spielen und Bilderbüchern bis zur Mediennutzung oder Sprachverwendung (vgl. Sting 2010). Kinderbetreuungseinrichtungen sind die ersten öffentlichen Institutionen und Bildungsorte, an denen verschiedene Formen der milieubezogenen Alltagsbildung miteinander konfrontiert werden und wo soziokulturelle Differenzen offensichtlich werden.

Für die Schule ist inzwischen hinreichend belegt, dass die von ihr vertretene, legitime und gesellschaftlich anerkannte Bildung eine unterschiedlich große Nähe zu den herkunfts- und milieubezogenen Bildungsprozessen aufweist. Schulische Bildung ist nicht neutral, sondern sie prämiert eine spezifische, historisch entstandene Lebensweise, die Frevert als „soziokulturelles Leitmodell von Bürgerlichkeit“ bezeichnet hat (Frevert 1999, S. 157 ff.). Dazu gehören bestimmte Kommunikationsfähigkeiten, eine rationale Lebensführung, kognitive Orientierung und Leistungsbereitschaft. Darüber hinaus wird häufig auf das Vorhandensein eines familiären Lebensstils gesetzt, bei dem z.B. Geburtstage und jahreszeitliche Feste gefeiert werden, musische und sportliche Aktivitäten gepflegt und ein generelles Interesse an den Belangen und der Entwicklung des Kindes artikuliert werden (vgl. Schroeder 2004). Bourdieu hat die Ausbildung derartiger Interessen und der damit verbundenen Fähigkeiten als „kulturelles Kapital“ bezeichnet (vgl. Bourdieu 2001, S. 112 ff.). Das kulturelle Kapital der verschiedenen Herkunftsmilieus passt auf unterschiedliche Weise mit den formellen Bildungsvorgaben zusammen. Herkunftsbezogene Bildungsprozesse werden mehr oder weniger anerkannt, was den Erfolg im formellen Bildungssystem mehr oder weniger begünstigt.

Im Zusammenhang mit der gegenwärtig stattfindenden Formalisierung der frühkindlichen Bildung ergibt sich die Frage, wie hierbei mit der soziokulturellen Diversität der Herkunftsmilieus umgegangen wird. In der Spanne zwischen milieubezogener Selbstbildung und verallgemeinerten gesellschaftlichen Anforderungen an Bildung zeichnen sich unterschiedliche Optionen ab. Eine biographische Vorverlagerung öffentlicher Bildung ist durchaus in der Lage, familiäre Bildungsbenachteiligungen zu kompensieren oder zu verhindern. Ein Beispiel dafür ist der Spracherwerb. Der Besuch von Kindertageseinrichtungen gilt gerade in benachteiligten Milieus als förderlich für den Spracherwerb. Dieser Vorzug kann durch den Einsatz einer

individuell angepassten und fachlich reflektierten Sprachförderung noch ausgebaut werden. Spracherwerb und Sprachförderung könnten im Sinne der von Bourdieu geforderten „rationalen Pädagogik“ (Bourdieu 2001, S. 39) Ergebnis einer dialogisch strukturierten, alltäglichen Gesprächskultur sein, in der die heterogenen sprachlichen Voraussetzungen artikuliert, transparent gemacht und kommuniziert werden (vgl. Sting et al. 2006).

Ein zentraler Aspekt ist dabei die Akzeptanz der Muttersprache. Die Förderung eines differenzierten Gebrauchs der Erstsprache und die damit verbundene Förderung von Mehrsprachigkeit sind wesentlich, da nur auf diesem Weg eine Anerkennung herkunftsbezogener Bildungsprozesse möglich ist. Die Ablehnung nichtdeutscher Muttersprachen führt zur Diskreditierung und Abwertung der herkunfts- und milieubezogenen Alltagsbildung. Ähnliches gilt für die Verwendung von Dialekten. Vor dem Hintergrund ist die in einigen Bildungsplänen enthaltene Normierung der Sprachverwendung durch die Verpflichtung zum Gebrauch der deutschen Hochsprache problematisch einzuschätzen: Sie beinhaltet einerseits eine Ablehnung und Abwertung von bestimmten, von der deutschen Hochsprache stark abweichenden Dialektsprachen und der damit einher gehenden milieubezogenen Bildung. Andererseits kann sie die Verwendung einer differenzierten, alltagsnahen Sprache zugunsten einer künstlich-distanzierten und normierten Sprache behindern und auf diese Weise die Intention einer individuell und situativ angemessenen Sprachförderung subvertieren.

Eine Normierung frühkindlicher Bildung durch curriculare Vorgaben, die von milieubezogenen Bildungsprozessen absieht, würde jene Homogenisierung und hierarchische Bewertung kultureller Diversität in die Phase der frühen Kindheit vorverlagern, die im Hinblick auf die Schule kritisch betrachtet wird. Eine Verfestigung von Bildungsbenachteiligungen durch Erfahrungen von Inkompetenz und Bildungsdefiziten wäre die Folge.

Bildung und Teilhabe

Ein zentrales Aufgabenfeld besteht für die Sozialpädagogik seit ihren Anfängen in einer übergreifenden sozialen Gestaltungsarbeit. In zahlreichen Ansätzen zur Gemeinschaftserziehung wurde zum einen versucht durch die Gestaltung des sozialen Miteinanders den Erwerb von sozialen Kompetenzen und Fähigkeiten zu befördern (vgl. z.B. Pestalozzi 1971). Zum anderen wurde nach Antworten auf die „sozialpädagogische Verlegenheit“ der modernen Gesellschaft gesucht, deren Sozialformen an Integrations- und Orientierungskraft verlieren. In Natorps Perspektive handelt es sich hierbei um die „Bildungsbedingungen des sozialen Lebens“ (Natorp 1968, S. 8f.). Menicke definierte in diesem Zusammenhang Aufgaben der „allgemeinen so-

zialpädagogischen Formgebung auf sozialem Gebiet“, deren Umsetzung er durch verschiedene „Formen der Gemeinschaftserziehung“ in Familien, Kleinkindergruppen, aber z.B. auch in der Industripädagogik anstrebte (vgl. Mennicke 2001, S. 111–153). Für die Pädagogik der frühen Kindheit resultiert daraus die große Bedeutung, die das „soziale Lernen“ in der bisher etablierten elementaren Bildungsarbeit einnimmt. Die Beobachtung und Gestaltung des interaktiven Geschehens und die Reflexion von Kindertageseinrichtungen als „soziale Orte“ bilden damit einen weiteren sozialpädagogischen Zugang zur frühkindlichen Bildung.

Da Kindertageseinrichtungen für Kinder die ersten öffentlichen Orte sind, an denen sie Erfahrungen mit anderen, von ihrem Herkunftsmilieu abweichenden Lebensformen machen, sind sie als soziale Begegnungsstätten zu betrachten, deren Formen des Zusammenlebens und des Umgangs miteinander eine enorme Bildungswirkung haben. Erfahrungen des Fremden und Anderen führen zu Irritationen, die in Stigmatisierung, Abwertung und Ausgrenzung oder in Neugier, Anerkennung und Teilhabe münden können. Da Kindertageseinrichtungen im Unterschied zur Schule noch keine Selektions- und Allokationsfunktion ausüben, sind die Chancen für eine inklusive Gestaltung des Soziallebens noch relativ günstig. Neben der Sensibilität für den Umgang mit Differenzen in alltäglichen Interaktionen nimmt daher die Etablierung von sozialen Regeln und Ritualen, die Integration und Teilhabe aller fördern, in der bisherigen Bildungsarbeit bereits einen breiten Raum ein. Hier zeigt sich die für den deutschsprachigen Raum charakteristische „sozialpädagogische Tradition“ der frühkindlichen Pädagogik am deutlichsten (vgl. OECD 2004, 2006). In dem Zusammenhang erscheint es mir wichtig, Ansätze der Leistungsmessung oder der Selektion in der elementaren Bildungsarbeit zurückzuweisen.

Bildungsarbeit als soziale Gestaltungsarbeit enthält die Frage nach der normativen Figur des Sozialen, auf die die Bildungsbestrebungen ausgerichtet sein sollen. Im sächsischen Bildungsplan haben wir mit Hilfe des Leitbegriffs der „Beteiligung“ neben der bereits angesprochenen inklusiven Perspektive, die auf eine aktive Teilhabe aller zielt, eine Orientierung an demokratischen Verfahren und Entscheidungsprozessen vorgeschlagen (vgl. Sting et al. 2006). Eine möglichst umfassende Partizipation der Kinder an Entscheidungen über sie betreffende Angelegenheiten ist nicht nur Kinderrecht im Sinne der UN-Konvention, sondern auch eine Form politischer Bildung, um Fähigkeiten zur Teilhabe am Sozialleben mittels Einübung in eine demokratische Alltagspraxis zu erwerben. Bisherige Projekterfahrungen wie z. B. die „Kinderstube der Demokratie“ in Schleswig-Holstein zeigen, dass auch in der Elementarpädagogik zahlreiche Formen gelebter Partizipation möglich sind und dass auf diese Weise eine wirkungsvolle demokratische Bildung initiiert werden kann (vgl. Richter/Knauer/Sturzenhecker 2011).

Fazit

Die elementare Bildungsarbeit in pädagogischen Institutionen trifft auf Kinder, die bereits vielfältig gebildet sind. Institutionelle Bildungsbemühungen müssen sich an bereits vorhandene Bildungsbewegungen anschließen. Die gesellschaftlichen Anforderungen an Bildung, die Basis der normativen Vorgaben und Ziele in den unterschiedlichen Bildungsplänen sind, müssen mit den Selbstbildungsprozessen der Kinder vermittelt werden. Dabei treten neben individuellen Unterschieden in den Bildungsvoraussetzungen und Entwicklungsverläufen auch milieu- und herkunftsbezogene Differenzen zu Tage. Da Kindertageseinrichtungen für Kinder die ersten öffentlichen Orte sind und diese einen umfassenden, alltagsnahen Bildungsanspruch stellen, ist die soziale Diversität und Heterogenität hier besonders offensichtlich.

Sozialpädagogische Zugänge zur Bildungsförderung, die auf eine mehrdimensionale Differenzbearbeitung zielen, können vor diesem Hintergrund wichtige Impulse für die elementare Bildungsarbeit liefern. Zugleich verschränken sie die Beobachtung und Reflexion der sozialen Voraussetzungen und Ermöglichungsfaktoren von Bildung mit der inhaltlichen Bildungsarbeit in spezifischen Bildungsbereichen. In den Bereichen der somatischen, der sozialen und der kommunikativen Bildung zeigen sich Möglichkeiten der Konkretisierung, aber auch Grenzen der sozialen Bildung. Elementare Bildungsarbeit jenseits dieser Grenzen, die nichtsdestoweniger sinnvoll und notwendig ist, muss sich auf andere Zugänge berufen.

Literatur

- Böhnisch, L. (1997): Sozialpädagogik der Lebensalter. Weinheim/München: Juventa.
- Bonvin, J.-M. (2009): Der Capability Ansatz und sein Beitrag für die Analyse gegenwärtiger Sozialpolitik. In: Soziale Passagen 1, S. 8–22.
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Zur Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg: VSA-Verlag.
- Büchner, P./Wahl, K. (2005): Die Familie als informeller Bildungsort. Über die Bedeutung familialer Bildungsleistungen im Kontext der Entstehung und Vermeidung von Bildungsarmut. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8, S. 356–373.
- Bundesjugendkuratorium (2002): Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. In: Neue Praxis (32), Heft 1, S. 3–9.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ 2005) (Hrsg.): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht: Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. Berlin.