Dr.in Elke Gruber, Klagenfurt

Forschergeist in Windeln?

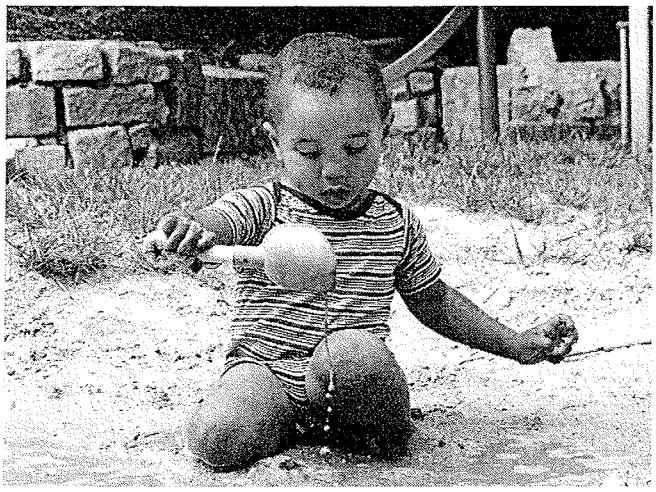
Die Bedeutung des lebenslangen Lernens und der lebensbegleitenden Bildung über die gesamte Lebensspanne

1. Vorbemerkungen und Klären einer Grundsatzfrage

Neben der Diskussion um eine gemeinsame Schule der 7- bis 14-jährigen gehören Fragen zur frühkindlichen Bildung und Förderung in den letzten Jahren zu den meist debattierten Bildungsthemen in Österreich. Das ist sehr zu begrüßen, wird mit dieser Diskussion doch endlich einem außerordentlich wichtigen Bereich – zumindest vorerst verbal - jene Bedeutung beigemessen, die ihm schon lange gebührt. Dass den Worten verstärkt Taten folgen sollten – könnte als Aufforderung am Ende dieses Kongresses stehen. So hat bekanntlich die essentielle Bedeutung der frühkindlichen Bildung und Förderung hierzulande bisher weder ihren Niederschlag in einer entsprechenden öffentlichen Wertschätzung gefunden (Stichwort: „Kindergarten als Spielzimmer der Nation"; hatte immer einen gewissen abwertenden Unterton, obwohl Spielen wohl eine der wichtigsten Formen ist, sich mit anderen, sich selbst und der Umwelt auseinanderzusetzen), noch werden der Bedeutung der Tätigkeit entsprechende Ausbildungsabschlüsse vergeben und diese adäquat monetär abgegolten. Österreich gehört europaweit zu den letzten Ländern, die die Ausbildung der Kindergarten- und HortpädagogInnen noch nicht auf tertiäres Niveau angehoben haben.

Bevor ich zum eigentlichen Kern meiner Ausführungen komme, möchte ich noch eine Grundsatzfrage klären: Sie fragen sich sicherlich, warum eine Wissenschaftlerin, die sich mit Erwachsenenbildung im Kontext von Modernisierungsprozessen beschäftigt – einem Bereich, der auf den ersten Blick weit weg von ihren täglichen Erfahrungen in Kindergärten, -gruppen und Horten sowie in den einschlägigen Ausbildungseinrichtungen liegt – auf einem Kongress zur frühkindlichen Pädagogik spricht? Nun ich vermute, die Einladung hat etwas mit Hintergrund und Zielrichtung der aktuellen Bildungsdiskussion zu tun: Erstens ging der Anstoß zur Bildungsdiskussion nicht vordergründig von den eigenen Berufsgruppen aus, sondern kam von außen und hier hauptsächlich von Großorganisationen wie der OECD und der EU und den von ihnen in Auftrag gegebenen Studien (Stichwort: Starting strong, PISA, PERLS ...). Ein Kongress wie dieser eröffnet nun die Gelegenheit, weitere Außensichten und wissenschaftliche Meinungen einzuholen. Er bietet neben der fachlichen Auseinandersetzung zudem die Möglichkeit, die eigene Berufsgruppe einer gewissen Außenevaluation zu unterziehen – was wiederum ein Zeichen für eine verstärkte Professionalisierung ist.

Zweitens wird die aktuelle Diskussion um frühe Bildung – wie die Bildungsdiskussion insgesamt – stark von gesamtgesellschaftlichen und ökonomischen Zielsetzungen dominiert. In diesem Zusammenhang kommen das Konzept des lebenslangen Lernens und damit die Erwachsenenbildung in den Blick, eine Disziplin, die sich seit mehr als 30 Jahren mit den Prozessen des lebenslangen Lernens beschäftigt.



Im Kontext des permanenten Wandels in Gesellschaft, Arbeitswelt und Familie gilt das Konzept des lebenslangen Lernens mittlerweile als eine Art Universalstrategie, die hilft, jedwede Probleme, die mit den angesprochenen Veränderungen verbunden sind, zu bewältigen. Diesem Gedanken folgend geht die EU-Programmatik nun davon aus, dass alle Bildungsbereiche ihren Beitrag zur Bewältigung des gesellschaftlichen Wandels leisten müssen – auch und vor allem: die frühe Bildung. Diese wird damit Teil der EU-Strategie des lebenslangen Lernens, die Lernen über die gesamte Lebensspanne – von der Geburt bis ins hohe Alter – in einem Gesamtzusammenhang sieht.

In den folgenden Ausführungen geht es darum, aus der Sicht einer Erwachsenenpädagogin, die üblicherweise mit Menschen in einer anderen Lebensphase zu tun hat, frühkindliches Lernen und frühe Bildung in den Kontext des lebenslangen Lernens/der lebensbegleitenden Bildung einzuordnen. In einem ersten Schritt wird der Frage nachgegangen, worum es bei dem Konzept des lebenslangen Lernens geht und was die EU mit dieser Strategie beabsichtigt. In einem zweiten Schritt wird auf das konkrete Bildungsgeschehen eingegangen. Damit der frühen Bildung jener Stellenwert im gesamten Bildungs- und Lernprozess beigemessen wird, der ihr gebührt, muss sie im Rahmen einer allgemeinen Bildungssystematik verortet werden. Den Hintergrund dafür bildet die Tatsache, dass Bildung heute vielfach noch mit Information und Wissen gleichgesetzt sowie fast ausschließlich im Kontext von institutionalem Lernen in Schule, Erwachsenenbildung und Hochschule diskutiert wird.

Aber Bildung ist viel mehr: zu ihr gehört neben Wissen und Können auf diversen Gebieten auch die Entwicklung des Selbstwertgefühls und der Eigenständigkeit ebenso wie eine allgemeine Persönlichkeitsbildung, die Menschen befähigt, sich in der Welt zu recht zu finden und ein glückliches und erfülltes Leben führen zu können. Damit wird klar, dass Bildung weit vor der Schule beginnt – zum einen im frühen

Lebensvollzug, sozusagen „en passant" (im Vorübergehen) und zum anderen bewusst gestaltet und gefördert in der Familie sowie den Einrichtungen der frühen Bildung. Den Abschluss des Vortrages bilden Überlegungen, auf welchen Ebenen die Diskussion weitergeführt werden muss, wenn wir ernst machen wollen mit den Anspruch, Lernen und Bildung als ein Kontinuum über die gesamte Lebenszeit eines Menschen zu verankern – immer eingedenk dessen, das die frühkindliche Förderung und Bildung wohl eine der wichtigsten Phasen in der menschlichen Entwicklung ist.

2. Lebenslanges Lernen/lebensbegleitende Bildung: Modelle und Diskussionsstand

Die EU rief 1996 das Internationale Jahr des lebenslangen Lernens aus. In vielen europäischen Ländern gilt dies als Datum, in dem das seit den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts entwickelte Konzept wieder entdeckt wurde. Gleichzeitig fand mit der Renaissance des Konzeptes ein tief greifender Perspektivenwechsel der Sicht auf das lebenslange Lernen statt. Wenn wir hier von lebenslangem Lernen sprechen, dann muss uns bewusst sein, dass es „das" Konzept dazu nicht gibt, vielmehr gab und gibt es unterschiedlichste Modelle und Ansätze, die immer wieder adaptiert und den gesellschafts- und bildungspolitischen Interessen sowie dem jeweiligen Zeitgeist entsprechend angepasst wurden. Ein ewiger Disput besteht auch zwischen den verwendeten Begriffen des lebenslangen Lernens einerseits (abgeleitet von lifelong learning im anglikanischen und nordischen Raum) und der lebensbegleitenden Bildung andererseits (im deutschsprachigen Raum). Während der Begriff des Lernens eher den funktionalen Aspekt des Konzepts betont, geht der Begriff der Bildung – wie noch zu zeigen sein wird – darüber hinaus und nimmt den ausschließlich im deutschsprachigen Raum gebräuchlichen Bildungsbegriff in den Blick.

Schuetze/Sawano/Fraiz (in: Wiesner/Wolter 2004, S. 20) differenzieren aktuell in vier Modelle des lebenslangen Lernens - die sich zum Teil überlappen, die zum Teil aber auch strikt voneinander abgegrenzt sind:
1. ein emanzipatorisches Modell, in dessen Mittelpunkt die Erhöhung von Teilhabe- und Lebenschancen der Menschen durch lebenslanges Lernen steht;
2. ein traditionelles, kulturelles Modell, in dem lebenslanges Lernen vor allem der Selbstentwicklung und -verwirklichung der/des Einzelnen dient;
3. ein post-modernes Modell, das lebenslanges Lernen als zeitgemäßes Lernsystem modernisierungsintensiver Gesellschaften sieht, es zielt auf die Veränderung des gesamten Bildungssystems nach den Prinzipien des lebenslangen Lernens ab. Hier ist auch die Forderung der EU zur Entwicklung einer kohärenten Strategie des lebenslangen Lernens für Österreich 2007 einzuordnen, ein Absatz des seit kurzem vorliegenden Papiers beschäftigt sich übrigens mit der frühkindlichen Förderung und Entwicklung.
4. der Humankapitalansatz, der die Anpassung oder Erneuerung der beruflichen Qualifikationen als funktionales Erfordernis hervorhebt; die EU spricht in diesem Zusammenhang mittlerweile von Employability (Arbeitsfähigkeit) und meint damit nicht mehr allein den Beruf, der einmal erlernt und dann ein Leben lang ausgeübt wird, sondern die Forderung richtet sich an jeden Einzelnen, sich um diese Arbeitsfähigkeit durch ständige Weiterbildung immer wieder aufs neue zu bemühen.

Historisch gewachsen sind alle vier Modelle: während die ersten beiden Modelle an den ursprünglichen Ansätzen aus den sechziger/siebziger Jahren anknüpfen, sind die beiden letzten Modelle jüngeren Datums - allerdings bestimmen sie die aktuelle Diskussion (nähere Ausführungen zur Thematik finden sich u.a. in: Gruber 2001, 2002, 2007).

3. Die Bedeutung des Konzeptes des lebenslangen Lernens/der lebensbegleitenden Bildung für die frühe Bildung und Entwicklung

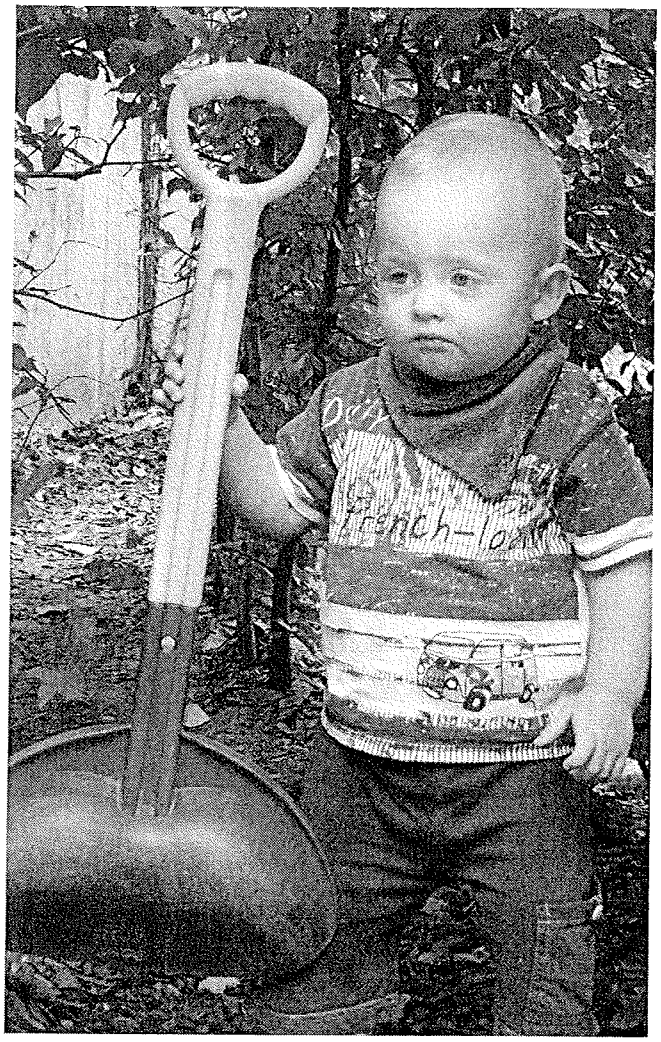
Während man bisher in Österreich das Konzept des lebenslangen Lernens als Legitimation und Stärkung der Existenz von Erwachsenenbildung benutzt hat, was dazu führte, dass beide Bereiche als synonym galten, geht die internationale Diskussion unter Federführung der EU von einem stark erweiterten Begriff des lebenslangen Lernens aus. Dieser schließt das ganze Bildungswesen, aber auch die alltäglichen Lernerfahrungen der Menschen mit ein. Lebenslanges Lernen impliziert danach „alles formale, nicht-formale und informelle Lernen an verschiedenen Lernorten von der frühen Kindheit bis einschließlich der Phase des Ruhestandes." (Bund-Länder-Kommission 2004, S. 13) Danach ist die Erwachsenenbildung nur mehr ein Akteur unter vielen und organisierte Lernprozesse gelten nur mehr als eine Strategie zur Aneignung von Wissen unter mehreren.

Lernen über die Lebensspanne findet demnach überall dort statt, wo sich Menschen im Dialog begegnen und das kann überall – innerhalb der Generation, aber auch zwischen den Generationen – der Fall sein: in klassischen Bildungseinrichtungen ebenso wie am Arbeitsplatz, in Vereinen, in der Familie, im Kindergarten, Hort und in der Peer-Group. Lernen kann formell aber auch informell geschehen: über Gespräche, im Spiel, durch Nachmachen und Üben, aber auch vermittelt durch Medien wie Bücher, Filme und im Internet.

Unbestreitbar haben wir es hier mit einer Bedeutungszunahme und einer Entgrenzung der ursprünglichen Konzepte des lebenslangen Lernens zu tun und zwar in dreifacher Hinsicht (vgl. Wiesner/Wolter 2004, S. 21ff.):
1. als „Biographisierung" des Lernens - sie kommt vor allem durch die Ausdehnung des Lernens auf den gesamten Lebenszyklus zum Ausdruck (Stichwort: „Menschliche Lernfähigkeit von der Geburt bis ins hohe Alter");
2. Lernen entwickelt sich zur „Querschnittsaufgabe" in einer systemischen Sicht – danach bleibt Lernen nicht mehr auf die/den Einzelnen in Bildungsinstitutionen beschränkt, sondern Lernen findet Anerkennung als Prinzip vieler Institutionen, Organisationen und Bereiche (Stichworte: lernendes Unternehmen, lernende Region ...);
3. Lernen ist ein breites, mehrdimensionales Geschehen - hier wird an die ursprünglich weite Definition von lebensbegleitendem Lernen angeknüpft, das über eine reine ökonomische Anpassung und Verwertbarkeit hinaus in Richtung einer lebensbegleitenden Bildung weist (Stichworte: Civic Education, soziokulturelle Bildung, Persönlichkeitsbildung ...).

Folgt man den aktuellen Forschungsergebnissen aus Neurophysiologie und Kognitionswissenschaft, dann sind die frühen Jahre die prägendsten für die Entwicklung der Lernfähigkeit eines Menschen. Was in dieser Zeit verabsäumt oder nicht gefördert wurde, ist später nur unter großen Mühen aufholbar – wie das jede/r ErwachsenenbildnerIn aus der Arbeit mit so genannten bildungsbenachteiligten oder –fernen Zielgruppen berichten kann. SoziologInnen sprechen im Zusammenhang von Zugang und Lernfähigkeit/-möglichkeit vom so genannten „Matthäuseffekt". Das heißt: Wer hat – dem wird gegeben! Oder auf gut Österreichisch: Wo Tauben sind - fliegen Tauben zu. Wer es von klein auf gewohnt ist und dem auch die Chance eröffnet wurde zu lernen, hat damit auch im Erwachsenenalter zumeist kein Problem. Im Gegenteil: deren Weiterbildungsbeteiligung ist hoch und dieser Personenkreis erhält durch ständige Weiterbildung immer „mehr" Bildung. Und umgekehrt: Lernen kann auch auf (Zugangs-)Barrieren stoßen, die ein Leben lang nicht überwunden werden können – womit sich unter den Prämissen einer Bedeutungszunahme des lebenslangen Lernens über die gesamte Lebensspanne in modernisierungsintensiven Gesellschaften letztendlich eine Negativspirale für die/den Einzelnen nach unten in Bewegung setzt.

Folgen wir dieser Argumentation, dann schließt sich die Frage an, wie kann man die Fähigkeiten des Lernens und der Welterschließung schon im frühen Kindesalter fördern?
Neben Konzepten aus der frühkindlichen Pädagogik – auf die im Rahmen des Kongresses von ExpertInnen eingegangen wurde – gilt es als wichtigste Strategie, diese Phase grundsätzlich als Bildungsphase anzuerkennen und sie auch so zu betitulieren. Es besteht der Eindruck, dass sich diese Sichtweise in Österreich bisher weder in der Öffentlichkeit und bei den Bildungsverantwortlichen, noch bei allen KindergartenpädagogInnen und Eltern durchgesetzt hat. Die Anerkennung früher Bildung als einer regulären Bildungsphase ist auch dahingehend bedeutsam, dass damit eine Art „Definitionsmacht" entsteht. Das heißt, das „Kind" bekommt einen Namen und die Tätigkeit wird klar definiert, sodass deren Profil nach innen und außen besser kommuniziert werden kann. In einer Gesellschaft, die ihre Grundfesten mehr und mehr auf wissenschaftlich gestütztes Wissen und dessen Publizität nach außen aufbaut, erhält eine wissensbasierte und klar definierte Tätigkeit nicht nur mehr Gewicht, sie erzielt auch eine höhere gesellschaftliche Aufmerksamkeit und Wertschätzung. Gleichzeitig steigt mit der allgemeinen Anerkennung wiederum die Definitionsmacht der eigenen Berufsgruppe – diese wird sicherer im Auftreten, sie beginnt sich stärker zu professionalisieren und trägt ihre Anliegen selbstbewusster in die Öffentlichkeit. Ein Circulus vitiosus beginnt, der nicht mehr aufzuhalten ist ...



In einem nächsten Schritt gilt es zu analysieren, was Bildung heute heißen, was sie leisten und wie sie umgesetzt werden kann. Um diese Fragen beantworten zu können, bedarf es einer gewissen Klärung, was den originären Charakter von Bildung ausmacht und was Bildung von Information und Wissen unterscheidet.

4. Information? Wissen? Bildung?

4. 1. Information
Schon der Begriff der Information ist mehrdeutig. Von ihrem Ursprung her ist Information mit dem lateinischen informis verwandt (ungeformt, unförmig, gestaltlos, hässlich), gleichzeitig hat es aber auch eine Nähe zum lateinischen informo (gestalten, bilden, entwerfen). Die zweite Mehrdeutigkeit: Information stellt einen aktiven Akt der Aufnahme von Nachrichten, Mitteilungen und Signalen dar; sie kann aber auch die Weitergabe von Nachrichten, Mitteilungen, Auskünften bedeuten; gleichzeitig charakterisiert sie auch ein Produkt, nämlich die Information, die Daten, die aufgenommen oder weitergegeben werden. Rein kybernetisch lässt sich Information auf die Aufnahme und Weitergabe von Bits reduzieren (binärer Code 0/1). Der Mensch nimmt etwa 10(9) Bits/sec auf, das Gehirn reduziert diese Menge auf den zehnmillionsten Teil 10(2) Bits/sec, diese Informationen werden im Hirn erneut angereichert durch verschiedene Assoziationsvorgänge und werden wieder auf 10(7) erhöht.

Die Verarbeitung beginnt demnach zeitgleich mit der Aufnahme, was bedeutet, dass es nie so etwas wie eine „reine" Information geben kann, sondern jede/r geht mit einer eigenen, individuellen Selektion und Assoziation an Informationen heran. Gleichzeitig wird Gehörtes, Gelesenes und Geschehenes miteinander verknüpft, sodass es nicht selten zum eigenen, subjektiven Erlebnis wird. Das zeigt sich insbesondere an der eigenen Biographie, in der reale Geschichte und Erzähltes miteinander verschmelzen und ein der Person eigenes Konstrukt – die Autobiographie - bilden. Folgerichtig wird in neueren konstruktivistischen Lerntheorien Lernen als individuelle Konstruktionsleistung des Subjektes beschrieben. Lehrende und PädagogInnen müssen wissen, dass das, was wir vermitteln, bei jedem anders ankommt und dass mit jedem Abruf einer Erinnerung sich deren Inhalt verändert.

4.2. Wissen

Wie wird nun Wissen definiert? Auch hier gibt es verschiedene Dimensionen der Erklärung. Eine besteht in der Abgrenzung zur Information. Danach stellt die Information einen Schritt, eine notwendige Voraussetzung in Richtung Wissen dar, sie ist aber noch nicht Wissen als solches. Dies zu generieren bedarf es eines aktiven Prozesses der Verknüpfung und Wertung von bestimmten Informationen. Damit ist die zweite Dimension angesprochen, die Wissen als Ergebnis eines aktiven Aktes der Aneignung und Verarbeitung von Informationen definiert. Wissen beinhaltet demnach die methodisch erarbeitete, geschlossene und gewichtete Erkenntnis, Information hingegen umfasst bloße Kenntnis, also nicht verarbeitetes Wissen. Eine dritte, derzeit sehr beliebte Definition, erklärt Wissen über eine Binnendifferenzierung. Sie unterscheidet Wissen in formales/explizites/deutliches Wissen – kurz: in wissenschaftliches Wissen oder Handlungswissen und in informelles/implizites/zu verdeutlichendes und zu deutendes Wissen, kurz gesagt: in lebenspraktisches Orientierungswissen.

Während das explizite Wissen auch als sicheres oder gesichertes Wissen bezeichnet wird, das sich beschreiben, verallgemeinern und gegebenenfalls auch „managen" lässt, ist das Orientierungswissen immer subjektives Wissen, das an eine spezielle Person gebunden ist und das eng mit dem „Sich-Orientieren-Wollen" verbunden ist. Übrigens ist der Anteil an formalem Wissen in unseren täglichen Entscheidungsabläufen minimal, es überwiegt eindeutig das Orientierungswissen.

4.3. Bildung

Von den drei Begriffen ist er wohl der uneindeutigste und widersprüchlichste. Warum? Bildung ist – wie Tenorth (1992, S. 469) formuliert - ein deutscher Sonderbegriff, der nicht oder nur schwer in andere Sprachen übersetzt werden kann. Er taucht im allgemeinen Sprachgebrauch Ende des 19. Jahrhunderts auf und hat sich trotz mehrfachen Zu-Grabe-Tragens bis heute gehalten. Dort wo das Deutsche von Bildung spricht, sprechen andere Sprachen wie Englisch oder Italienisch von Kultur, das Französische zieht Zivilisation vor. Die grundlegende Unterscheidung von Bildung auf der einen und Kultur und Zivilisation auf der anderen Seite kommt nicht von ungefähr. Bildung ist demnach ein Begriff, der stark an gesellschaftliche Wertvorstellungen und individuelle Überzeugungen gebunden ist. Diese können schon einmal in Glaubenssätze und normative Überhöhungen münden. Zumal im Schlepptau des Bildungsideals des frühen 19. Jahrhunderts noch das utopische Versprechen von Freiheit, Gleichheit und Glück mitschwingt.

Wie schon Information und Wissen schließt auch Bildung mehrere Bedeutungsebenen ein: Sie ist zugleich Prozess, des Bildens und Produkt, die Bildung. Bildung dient der Befähigung anderer Menschen, stellt zugleich aber auch die Selbstbefähigung der/des Einzelnen dar. Bildung ist zum einen auf ein Ziel gerichtet (Persönlichkeit, Vollkommenheit), lässt aber auch Optionen offen (Freiheit, Glück). Definiert man Bildung als reflektiertes Denken und darauf aufbauendes Handeln, dann ist Bildung eindeutig mehr als Informationsaufnahme und Verarbeitung von Wissen. Bildung enthält vielmehr die Vorstellung der Entfaltung einer Persönlichkeit mit aufrechtem Gang und freiem Entscheidungswissen, die versucht, möglichst allen menschlichen Rollen (eben nicht nur der Erwerbstätigkeit, wie derzeit häufig in Zusammenhang mit lebenslangem Lernen argumentiert wird) gerecht zu werden (vgl. Gruber 2002, S. 280). Oder wie Hartmut von Hentig prägnant formuliert:

„Bildung ist Wachheit für letzte Fragen."

Aus meiner Sicht ist das eine kurze, aber treffende Definition; sie verweist auf zwei Dimensionen, die auch für mein Bildungsverständnis prägend sind: Erstens, die Wachheit als Metapher für Neugier und Offenheit für das, was mit mir und um mich passiert und zweitens, die Suche, das Nachdenken, die Reflexion, was auch heißt, mehr Fragen zu stellen als vorschnelle Antworten zu geben. Keine vorschnellen Antworten zu geben, bedeutet auch, sich vorher ein klares Urteil zu bilden. Womit noch kurz auf einen Kernbegriff der in der Tradition der Aufklärung stehenden Bildungsauffassung hingewiesen werden soll: die Urteilsfähigkeit. Schon Immanuel Kant wies in seiner Schrift über die „Kritik der Urteilskraft" (1974) darauf hin, dass Urteilen Umfassenderes meint und nicht in Wissen aufgeht. Urteilen setzt unter anderem Be-Werten voraus, das heißt, den Willen, sich ein Urteil zu bilden, aber auch Werte, Überzeugungen und Mentalitäten spielen hier eine große Rolle. Und diese sind ja bekanntlich langlebiger als schnell erworbenes Wissen.

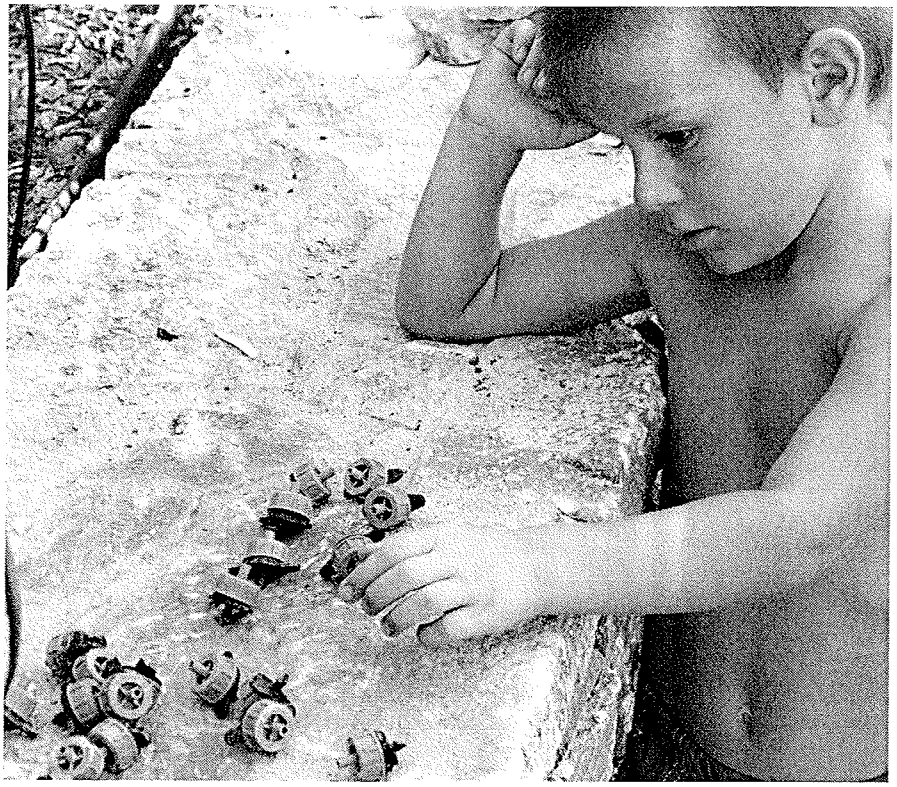
5. Fazit und Ausblick

5.1. Pädagogische Ebene

Das Ziel von Bildung lautet – nach Hartmut von Hentig „Die Sachen klären – die Menschen stärken." Bildung hat demnach eine inhaltliche Seite (man muss etwas wissen und sich mit dem erworbenen Wissen auseinandersetzen, um in der Welt bestehen zu können), sie umfasst gleichzeitig und -wertig aber auch einen persönlichkeitsfördernden Aspekt (man benötigt bestimmte Kompetenzen, um ein selbstbestimmtes und erfülltes Leben führen zu können). Wenn im Rahmen der frühkindlichen Bildung aktuell von Bildungsplänen gesprochen wird, muss klar sein, dass es hier nicht um Wissensstandards im Sinne eines Katalogs abprüfbarer Kenntnisse geht, sondern vielmehr um eine ganzheitliche Sichtweise auf die Entwicklung des Kindes.

In diesem Sinne sollten im Kontext der aktuellen Bildungsdebatte und angespaßt an die frühkindliche Phase folgende Aspekte und Bereiche von Bildung diskutiert werden:

1. Grundbildung – Allgemeinbildung
2. Fachliche Kompetenz
3. Handlungsfähigkeit – Gestaltungsfähigkeit
4. Reflexionsfähigkeit – Orientierung
5. Identitätsstiftung – Sinn finden
6. einen Platz in der Gesellschaft finden – Demokratiefähigkeit lernen.



Ein Weg, Bildung bei Menschen zu fördern – ob jung oder alt -, besteht im Wecken der Neugier. Dazu müssen wir uns nur selbst erinnern, wie wir als Kinder in die Welt des Wissens eingetreten sind. Was war es anderes als die reine Neugier, die uns trieb, die reine Freude, etwas zu entdecken und dann zu wissen? Ob es nun die Fußballspieler waren, die man alle aufzählen oder die Flaggen der Länder, die man benennen konnte – es war nicht die Lebensnotwendigkeit, nicht die vordergründige Brauchbarkeit oder das abprüfbare Wissen, das uns zu wahren Höchstleistungen beim Lernen trieb – sondern es war der (kindliche) Genuss, etwas Neues zu entdecken. Bildung und Lernen müssen fesseln. Sie müssen neugierig machen, sie müssen uns Freude bereiten und eine tief greifende Befriedigung erzeugen. Nur dann „wirkt" Bildung auch – bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Vielleicht müssen wir uns insgesamt wieder mehr bemühen, die Neugier der Menschen auf Bildung zu wecken. Helfen könnte uns dabei, wenn wir von der Vorstellung abrücken, mit Lernen ausschließlich einen Mangel beheben zu wollen. Damit eröffnen sich Formen des Lernens, die stärker an Freiheit, Genuss und Vergnügen gekoppelt sind.

5.2. Institutionelle und gesellschaftliche Ebene

Mit der EU-Programmatik des lebenslangen Lernens Ernst zu machen heißt auch, institutionelle und gesellschaftliche Rahmenbedingungen zu schaffen, die dem Konzept Rechnung tragen. Dazu gehört zum einen, das Konzept des lebenslangen Lernens als Konzept eines Lernens über die gesamte Lebensspanne, die von der frühkindlichen Phase bis ins hohe Alter reicht, zu sehen und in unserem Bildungssystem auch strukturell zu verankern. Unsere Bildungseinrichtungen – einschließlich der Kindergärten – sind auf diesen Perspektivenwechsel bisher nicht vorbereitet. Sie sehen sich vielfach als Einzelkämpfer im Lerngeschehen des jeweiligen Lebensabschnitts und fühlen sich für die nächsten Schritte des Weiterlernens nicht verantwortlich. Lernen und Bildung als Kontinuum zu sehen bedeutet hingegen, Brücken und Übergänge zu bauen, die nicht nur eine hohe Durchlässigkeit sondern auch ein Miteinander am allgemeinen Bildungsziel von unterschiedlichen Bildungseinrichtungen befördern. Zum anderen gehört zur EU-Programmatik, dass lebenslanges Lernen als Konzept auch an der Basis umgesetzt werden muss. In Bezug auf die frühkindliche Pädagogik schließen sich hier drei konkrete Forderungen an: 1. Verankerung der frühkindlichen Pädagogik als Forschungs- und Entwicklungsfeld im Wissenschaftsbetrieb und an den Universitäten Österreichs, 2. die Anhebung der Ausbildung von Kindergarten- und HortpädagogInnen auf tertiäres Niveau, 3. die adäquate finanzielle Abgeltung der Tätigkeit als (Früh-)Kindpädagogin. So werden die besten Voraussetzungen geschaffen, dass sich „Forschergeist in Windeln" entwickeln kann.

Die Bilder zur Illustration des Referats von Dr. Elke Gruber stammen aus dem Diskussionspapier „Auf dem Weg zu einer europäischen Strategie für Einrichtungen für junge Kinder". Diese 12-seitige Publikation ist als Sonderausgabe des europäischen Magazins „KINDER in Europa" erschienen und kostenlos bei der Unsere-Kinder-Redaktion erhätlich.

Literatur:

- Bund-Länder-Kommission (2004): Strategie für lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 115, Bonn.
- Gruber, Elke (2001): Beruf und Bildung – (k)ein Widerspruch? Bildung und Weiterbildung in Modernisierungsprozessen. Innsbruck Wien München.
- Gruber, Elke (2002): Wissensgesellschaft: Modebegriff oder produktiver Reformansatz in der Erwachsenenbildung? In: Res Publica. Festschrift für Peter Schachner-Blazizek zum 60. Geburtstag. Graz, S. 273-286.
- Gruber, Elke (2007): Der Stellenwert der Erwachsenenbildung im Kontext des Lebenslangen Lernens. In: Magazin Erwachsenenbildung.at, Ausgabe Nr. 0, Februar 2007, S. 2-13. www.erwachsenenbildung.at/magazin (Zugriff vom 14.1.08)
- Hentig, Hartmut v. (1996): Bildung. München-Wien.
- Kant, Immanuel (1974): Kritik der Urteilskraft. Werkausgabe Band X. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel. Frankfurt am Main.
- Leitlinien einer kohärenten LLL-Strategie für Österreich bis 2010 (in einer ersten Konsultation abgestimmte Vorschläge einer facheinschlägigen ExpertInnengruppe) (2007) Krems.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1992): Ambivalenz der Erneuerung. Innovation in der deutschen Bildungsgeschichte. In: Böttcher, W./Lechner, E./Schöler, W. (Hrsg.): Innovation in der Bildungsgeschichte europäischer Länder. Frankfurt am Main.
- Wiesner, Gisela/Wolter, Andrä (Hrsg.) (2005): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim und München.

Kinder

Fachzeitschrift für Kindergarten- und Kleinkindpädagogik

Sonderausgabe

Tagungsdokumentation

Kongress am 25. 10. 2007 in Salzburg

Frühe Bildung – Große Chance

Mythos oder Realität?

UNSERE KINDER
Belegexemplar
Siehe bitte Seite 3, 47

Inhaltsverzeichnis

1 **Luise Hollerer:**
Neurobasics – Die Basis für helle Köpfe

2 **Stefan Mayer:**
„Vom richtigen Lernalter"
(Abdruck aus „Salzburger Monat")

3 **Elke Gruber:**
Forschergeist in Windeln? – Die Bedeutung des lebenslangen Lernens und der lebensbegleitenden Bildung für die gesamte Lebensspanne

8 **Podiumsdiskussion**
„Frühe Bildung: Nur mit Plan?" (Wiedergabe der Fragen und Antworten aus der Diskussion)

11 **ANHANG**
Gerhard Salzmann:
„Zur gegenwärtigen Situation der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in elementarpädagogischen Institutionen in Österreich" (Abdruck der Powerpointfolien)

14 **Stimmen und Statements:**
- **Christina Repolust:** Bildung neu denken
- **Sigrun Cecon:** Kinder brauchen Werte
- **Ricky Mooslechner:** Verantwortung wahrnehmen

15 **Stimmen und Statements:**
- **Andreas Holzknecht:** „Beherzte Vernetzung"

16 **Stimmen und Statements:**
- **Markus Peherstorfer:** „Wann kommt endlich ein klarer Auftrag?" (Abdruck aus „Der Standard")

17 **ReferentInnen** des Kongresses (Biografien)

Birgit Eder: Bildung ein Leben lang

Zu dieser Dokumentation:

Allgemeiner Hinweis:
Ursprünglich war als Dokumentation des Kongresses vom 25. 10. '07 die Herausgabe eines Fachbuchs geplant. Leider gelang es trotz mehrmaliger Versuche nicht, Manuskripte aller Referate zu erhalten. Die Redaktion ersucht um Verständnis für die vorliegende einfache Form.

Abbildungsnachweis: Titel: Zentrum für Kindergartenpädagogik, 2. Umschlagseite, S. 6, 8-10 und S. 14-17: Repolust; S. 1-3: Hollerer; S. 11-13: Salzmann.

Impressum: Unsere Kinder (Sonderausgabe Juli 2008)
Fachzeitschrift für Kindergarten- und Kleinkindpädagogik
Medieninhaber/Herausgeber: Caritas für Kinder und Jugendliche.
Verwaltung und Redaktion: „Unsere Kinder", Kapuzinerstraße 84, A-4020 Linz. Tel. 0732/7610-2091, Fax 0732/7610-2099
Internet: www.unserekinder.at E-Mail: unsere.kinder@caritas-linz.at
Redaktion dieser Ausgabe: Mag.ª Claudia Danzer und Mag. Martin Kranzl-Greinecker. Herstellung: Diözesandruckerei Linz.

Editorial

Frühe Bildung - Große Chance: Mythos oder Realität?

Am 25. Oktober 2007 veranstalteten die Fortbildungsstellen für Kinderbetreuung aus Salzburg, Oberösterreich, Steiermark, Kärnten und Tirol einen Kongress in Salzburg, der erstmals die Themen „Bildung, Entwicklung" in den Mittelpunkt des gemeinsamen Interessens stellte. Dabei sollte auch die mögliche Chance von Bildungsplänen mit Experten aus dem Bereich Bildungsforschung, Ausbildung und Kinderbetreuung diskutiert werden.

Das Zusammenkommen von Wissenschaft und Praxis, von Fachkräften aus dem vorschulischen aber auch schulischen Bereich, von Interessenten in Aus- und Weiterbildung sowie aus der Verwaltung soll eine Anregung für ein Miteinander, für einen konstruktiven Austausch und der Beginn einer intensiveren Vernetzung und gegenseitigen Stärkung von "Professionisten" im Bereich der Bildung und Entwicklungsbegleitung von Kindern sein.

Kinder spielen, entdecken, lernen – nahezu wie von alleine. Die neurowissenschaftliche und entwicklungspsychologische Forschung bestätigt mit ihren Erkenntnissen den „natürlichen Bildungsplan" des Kindes. Bildung passiert aber nur dann nachhaltig und in gesunder Weise, wenn die Umgebung anregend und strukturiert genug ist, dem Kind die Chance zu geben, sich „ein Bild von sich und der Welt zu machen". Entwicklung und Bildung ist nicht nur ein individuelles Anliegen, sondern auch ein bildungspolitischer und kultureller Auftrag.

Gemeinsame Ziele angehen ...

Bildung passiert, wenn Information fließt. Information fließt dort besonders gut, wo Menschen zusammenkommen, reden, spielen, entdecken, sich aufeinander einlassen...
Beim Bildungskongress wurde die Notwendigkeit von Richtlinien in der Begleitung und Förderung von Kleinkindern zur Sicherung des individuellenaber auch gesellschaftlichen Entwicklungspotentials in Zusammenschau mit Erkenntnissen aus der Entwicklungspsychologie und -neurologie sowie der Pädagogik diskutiert.
Dabei soll eine Sensibilisierung für die natürliche Entwicklungsbereitschaft der Kinder und die Verantwortung aller am Entwicklungs- und Lernprozess beteiligten Personen und Instanzen für die Bereitstellung der optimalen Entwicklungsumgebung des „Bildungsraumes" erfolgen. Vergleiche von Bildungslandschaften anhand der Studie „Starting Strong II" geben Anlass, die Rahmenbedingungen, Standards in Form von Bildungsplänen kritisch zu reflektieren und mögliche neue Wege in der frühen Bildung für Österreich anzudenken.

Mag.ª Lucia Eder
Salzburger Verwaltungsakademie –
Zentrum für Kindergartenpädagogik