



gebracht und mit anderen geteilt, indem sie sich mitteilten. Sie haben Kulturtechniken nicht nur angewandt, sondern das Vermögen, Gesprochenes zu konservieren, Ideen zu vervielfältigen, Gedanken chronologisch zu ordnen etc. lustvoll auskosten ...

Genau dies ist eines der Hauptziele formaler, also curricular (d. h. durch Bildungs- oder Lehrpläne) organisierter, schulischer Bildung. Am genannten Beispiel wird deutlich, dass die Grenzen zwischen formaler, non-formalisierter und informeller Bildung verschwimmen, ja notgedrungen verschwimmen müssen.

Kriterien non-formaler Bildung

Der deutsche Erziehungswissenschaftler und Sozialpädagoge Hans Thiersch benennt formale, non-formalisierte und informelle Bildung als unterschiedliche Bildungszugänge, die spezifische Aufgaben, Möglichkeiten bieten, jedoch auch in einem Widerspruchs- oder Spannungsverhältnis zueinander stehen (Thiersch, 2011). Das Setting, in dem sich die geschilderte Begebenheit zugetragen hat, würde – wie dies häufig in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen der Fall ist – als „non-formalisiertes Bildungssetting“ bezeichnet werden. Im Gegensatz zu informellen Bildungssettings (z. B. Schule) ist ein solches durch einen zwar arrangierten und pädagogisch inszenierten, aber doch deutlich offeneren Bildungs- und Lernraum gekennzeichnet.

Als informelle Bildung beschreibt Thiersch jene Bildungsprozesse, die in den unterschiedlichsten Lebensvollzügen und -erfah-

rungen des Alltags oft ungeplant zu Stande kommen. Die bisherigen Betrachtungen lassen vermuten, wie eng die Bildungszugänge miteinander verzahnt sind bzw. wie wichtig es ist, diese Verzahnung konsequent mitzudenken, wenn es um die Gestaltung frühkindlichen Lernens geht. So sollten professionell handelnde ElementarpädagogInnen es den Kindern ermöglichen, an eigene Erfahrungen anzudocken, eigene Weltdeutungen auszudrücken und zu kommunizieren. Die Gruppe soll als alltäglicher Erfahrungsraum nutzbar sein, in der sich – ausgehend von der eigenen Lebenswelt und -geschichte – neue Interessen und Zugänge entwickeln.

Der Bildungsexperte Gerd Schäfer verweist darauf, dass in Bezug auf Bildung nicht grundsätzlich zwischen alltäglichem Erfahrungslernen und institutionalisierten Bemühungen um Lernprozesse unterschieden werden kann. Vielmehr ist konsequent darauf zu achten, dass sich beide Formen nicht widersprechen, sondern ergänzen (vgl. Schäfer, 2005).

Im Hinblick auf alle Bildungszugänge – formale, nonformalisierte oder informelle – stellt sich letztlich nur eine große Frage:

Was braucht es, damit der lebendige Austausch zwischen Kind und Welt so gelingt,

- ☛ dass das Kind diesen Austausch positiv und lustvoll erlebt,
- ☛ dass es die Erfahrung macht, wie sehr es sich lohnt, sich auf die aktive Auseinandersetzung mit der materiellen und sozialen Welt einzulassen,

- ☛ dass unterschiedlichste Möglichkeiten erprobt werden können, Aneignungsprozesse zu gestalten und
- ☛ dass das Kind erfahren kann, wie viele weitere Aspekte der materiellen und sozialen Umwelt es gibt, die zu mehr Lebensqualität, Handlungsfreiheit und gesellschaftlicher Teilhabe führen?

Bei der Reflexion des täglichen pädagogischen Handelns, auch bezogen auf die persönliche Geschichte am Beginn dieses Artikels, stellen sich also anhand dieser großen Frage viele kleine Fragen. Etwa: Ergibt das Bildungsgeschehen zwischen Erwachsenen und Kindern für das Kind Sinn? Ist es dialogisch angelegt? Lässt es kindliche Formen der Auseinandersetzung mit der Welt, wie beispielsweise Imagination, Sinnlichkeit und Humor, zu? Und, und, und ...

Dass die Antworten in jedem Bildungskontext – egal ob formal, non-formalisiert oder informell – höchst bedeutsam sind, versteht sich von selbst. ■

Literatur

- Grunwald, K. & Thiersch, H. (2005): **Lebensweltorientierung**. In Otto, H.-U. & Thiersch, H. (Hg.), *Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik*. München: Reinhardt.
- Schäfer, G. E. (2011). **Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens**. Weinheim: Juventa.
- Thiersch, H. (2011). **Bildung**. In: Otto, H.-U. & Thiersch, H. (Hg.). *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. München: Reinhardt.
- Liegle, L. (2002): **Über die besonderen Strukturmerkmale frühkindlicher Bildungsprozesse**. In: Liegle, L./Treptow, R. (Hg.): *Welten der Bildung in der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik*. Freiburg: Lambertus.

Mag.^a Anita Giener-Grün, MA

Jahrgang 1980. Ausbildung zur (Sonder-)Kindergarten- und Hortpädagogin, Studium der Pädagogik, Weiterbildung und Psychomotorik. An der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz im Bereich Elementardidaktik, Forschung und Weiterbildung tätig.



umgebung mit hohen Selbstbildungsanteilen die günstigste Lernform für sehr junge Kinder ist, finde ich mich vom Bielefelder Bildungsforscher Rainer Dollase bestätigt. Im Buch „Kompetente Erziehung“ (Verlag das netz, Berlin 2007) stellt er im Kapitel „Schulähnliches Arbeiten mit kleinen Kindern ist schlecht“ fest,

- dass ein entwicklungspsychologisches Konzept für die Bildung der kleinen Kinder besser ist als ein fachdidaktisches und
- dass das situationsorientierte sowie das spielerische Lernen besser ist als das schulische.

Dollase betont vor allem die Bedeutung der vorschulischen Erziehung für Kinder aus bildungsfernen Familien. Dies bedeutet aber nicht, dass sie für Kinder aus der Mittel- und Oberschicht nicht ebenso wichtig wäre.

Ein wichtiger Punkt in jeder Lernumgebung mit hohen Selbstbildungsanteilen ist die Vorbereitung. Immerhin beeinflusst die „vorbereitete Umgebung“ sowohl das soziale und emotionale Erleben als auch das kognitive Verhalten. Die Raumgestaltung ist so auszurichten, dass die Kinder im Rahmen ihrer Aktivitäten Veränderungen und Anpassungen vornehmen können. Der Kindergartenraum erfüllt verschiedene Funktionen. Er ist Erfahrungs-, Entdeckungs- und Handlungsort, an dem die Kinder ihre Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz mit einem vielseitigen Angebot an Spiel- und Lernmöglichkeiten weiterentwickeln und differenzieren. Der Raum muss daher zum Entdecken, Experimentieren, Spielen und Lernen einladen. Obwohl es an Fachbüchern nicht mangelt, die Anregungen zur Raumgestaltung liefern, sei davon abgeraten, sich allzu sehr auf die Raumkonzeption zu konzentrieren. Noch wichtiger als der Raum nämlich ist die Einstellung und die Haltung der Pädagogin. Wie schrieb Rebeca Wild in ihrem berühmten Buch „Erziehung zum Sein“ (Arbor Verlag, 2001)?



„Erziehung ist nicht als Übertragung von Wissen zu verstehen, sondern als Ermöglichung von Situationen, in denen innere Verständnisstrukturen in größtmöglicher Weite und Verzweigung entstehen können. Das Kind lernt nicht durch das, was wir lehren und predigen, sondern daraus, wie wir uns ihm gegenüber verhalten – wie wir sind!“

Diese Aussage wird durch neueste Erkenntnisse aus der Gehirnforschung bestätigt: „Bei keiner anderen Art der Lebewesen ist die Hirnentwicklung so stark an Emotionen und soziale Gebilde gebunden wie beim Menschen. Darum haben die Bezugspersonen einen entscheidenden Einfluss, wie und wofür ein Kind sein Gehirn benutzt und welche Nervenzellen stabilisiert werden und welche sich nur unzureichend entwickeln“ (Gerald Hüther).

Unterschiede im Lernverhalten von Kindern aufgrund der familiären Herkunft

Zahlreiche Studien belegen, dass Familien unterschiedliche Zugänge und unterschiedlich viele Ressourcen zur Unterstützung der Bildung ihrer Kinder einbringen, wodurch sich eine erhebliche Chancenungleichheit einstellt. Können intensive Kontakte zwischen Eltern, PädagogInnen und Kindern diese Ungleichheiten beeinflussen, reduzieren oder gar vergrößern? Im Rahmen meiner Diplomarbeit formulierte ich anhand von Forschungsfragen mehrere Hypothesen, von denen ich hier nur zwei herausgreifen möchte:

- ❓ Inwiefern unterscheiden sich Kinder aus bildungsfernen Familien von Kindern aus bildungsnahen Familien in ihrem Verhalten in Bezug auf unterschiedliche Lernumgebungen?
- ❓ Ist bei geleiteten Bildungsangeboten, wie z. B. Bilderbuch, Geschichte, Lied etc.,



ein Unterschied in Bezug auf die Aufmerksamkeit zwischen Kindern aus bildungsnahen Familien und Kindern aus bildungsfernen Familien festzustellen?

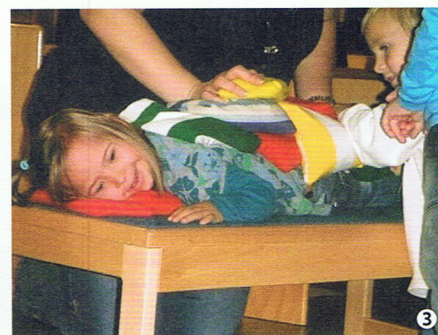
Um möglichst sachliche Antworten auf diese Fragen zu erhalten, entwickelte ich ein systematisch-teilnehmendes Beobachtungsverfahren, das den Blick auf das Kind, seine Interessen, Neigungen und Stärken richtete. Die in Beobachtungsbögen festgehaltenen und anschließend ausgewerteten Ergebnisse zeigten, dass Kinder aus bildungsfernen Familien in einer Lernumgebung mit hohen Selbstbildungsanteilen mehr Körper- und Blickkontakt benötigen als Kinder aus bildungsnahen Familien. Man kann sogar davon ausgehen, dass das Bedürfnis nach einem besonders engen Verhältnis zu einer Bezugsperson allgemein eine wichtige Voraussetzung darstellt, damit nachhaltiges Lernen überhaupt stattfinden kann.

Ein inniger PädagogInnen-Bezug fördert die Konzentrationsfähigkeit der Kinder und spornt sie an, sich energischer für ihre Anliegen einzusetzen.

Gerade Kinder aus bildungsfernen Familien sind sehr selten in ein verlässliches soziales und emotionales Netz eingebettet, weshalb sie in besonderem Maß der Stabilität im Entwicklungsraum Kindergarten bedürfen.

Wer benötigt welche Form der Unterstützung?

Aus persönlicher Erfahrung weiß ich, dass viele Eltern, die persönlich kein stabiles Netz bereitzustellen in der Lage sind, dies zu schätzen wissen. Eine sogenannte bil-



Kurze Erklärungen zu den nummerierten Bildern sind auf der nächsten Seite zu finden.