

Annette M. Stroß

Brauchen Kindergartenkinder mehr Bildung?

„Brauchen Kindergartenkinder mehr Bildung?“ In Politik und Öffentlichkeit wird diese Frage heute eindeutig mit „Ja“ beantwortet. Und kaum jemand wagt dies noch zu bezweifeln. Neben den bekannten Vergleichsstudien wie TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) und PISA (Programme of International Student Assessment) zeigt beispielsweise eine in den 1980er Jahren durchgeführte Untersuchung die deutliche Überlegenheit japanischer Kindergartenkinder und taiwanesischer Erstklässlerinnen und Erstklässler in Mathematik im Vergleich zu westlichen Kindern gleichen Alters.¹ Und auch Donata Elschenbroich – die mit ihrem Buch zum „Weltwissen der Siebenjährigen“ bekannt geworden ist – stellt in den 1990er Jahren fest: „Wer vor zehn Jahren als westlicher Besucher durch die Straßen japanischer Städte ging, dem begegnete die optimistische Zukunftsproduktion dieser Gesellschaft im Anblick der Kinder. Ob in wohlhabenden oder ärmeren Stadtvierteln unterwegs, mit Malblöcken unterm Arm, in der Untergrundbahn die Köpfe über einem tragbaren Aquarium zusammengesteckt – Bewegungen und Blicke der Kinder summierten sich zu einem Eindruck kollektiver Intelligenz. Hier wird nichts versäumt, sagte sich der Besucher. Man brauchte kein Bildungsforscher zu sein, um zu erwarten, dass diese Kinder einige Jahre später in internationalen Vergleichen von Schulleistungen wieder so günstig abschneiden würden.“²

Und dennoch – so meine Ausgangsthese – ist die Aussage „Kindergartenkinder brauchen mehr Bildung“, so nicht richtig. Nicht, weil man ihr nicht auch einen richtigen Kern abgewinnen könnte, sondern weil die Frage dazu verführt, in die falsche Richtung zu gehen. „Mehr Bildung“ – das unterstellt die Messbarkeit von Bildung (aber Bildung ist kein messbares *Wissen*). „Mehr Bildung“ – das suggeriert die Herstellbarkeit von Bildung (aber Bildung ist nicht gleichzusetzen mit plan- und absichtsvoller *Erziehung*). Und „mehr Bildung“ fügt sich allzu bereitwillig den Vorgaben einer Politik, die sich ein „Immer mehr“, „Immer besser“, „Immer schneller“ auf ihre Fahnen

¹ Vgl. Helmke/Schrader 2001, S. 246.

² Elschenbroich 1997.

geschrieben hat, ohne noch die eigenen Grenzen sehen zu können. Deshalb also sollte man vorsichtig sein mit der Aussage „Kindergartenkinder brauchen mehr Bildung“.

Vorgestellt werden soll im Folgenden ein *anderer* Zugang auf das Thema Bildung: ein Zugang, der davon ausgeht, dass Bildung „starke“ Kinder schafft und „starke“ Erzieherinnen und Erzieher braucht, ohne dabei der irrigen Annahme zu verfallen, Kindergärten müssten die Aufgaben der Schule bereits vorwegnehmen. Denn: Bildung im Kindergarten ist nicht gleichzusetzen mit den *Bildungsinhalten*, also mit dem „Was“. Vielmehr verweist Bildung in erster Linie auf das „Wie“, auf den *Bildungsprozess*. Anders gesagt: Es geht nicht darum, *was* ein Kind schon weiß oder kann, sondern darum, *wie* es sich auf Aktivitäten einlässt, *wie* es Angebote nutzt, Probleme löst, soziale Beziehungen herstellt. Und es geht darum, wie Erzieherinnen und Erzieher die Aktivitäten des Kindes wahrnehmen, wie sie darauf reagieren, diese fördern und auch thematisieren.

Vorschlagen möchte ich deshalb einen Perspektivenwechsel, einen neuen Blick *auf* die bisherige und *für* die zukünftige Arbeit von Erzieherinnen und Erziehern, der sich auf einer neuen Nachdenklichkeit zum Thema „Bildung“ gründen könnte. Meine Ausführungen werden sich dabei durchgängig auf Bildung als „Prozess“ (und zwar in einem speziellen Sinne) und nicht auf Bildung als „Wissensinhalt“ konzentrieren.

Drei Fragen sind in diesem Zusammenhang wichtig. Ich frage erstens: Was heißt Bildung und was ist Bildung nicht? Ich frage zweitens: Wie wird Bildung im Kindergarten ermöglicht? Und ich frage drittens: Welche Bedingungen oder: Rahmenbedingungen müssen erfüllt sein, um Bildung im Kindergarten zu ermöglichen? Mit der zweiten Frage suche ich zugleich nach einer Definition für „starke Kinder“, mit der dritten versuche ich die Frage zu beantworten, was „starke Erzieherinnen“ kennzeichnet.

1 Was heißt Bildung und was ist Bildung nicht?

Am Anfang steht ein grundsätzliches Problem. Denn: Über „Bildung“ wird heute viel zu pauschal gesprochen, Bildung wird gleichgesetzt mit der Aneignung von *Wissen*, mit dem Prozess des *Lernens* oder auch mit endogenen (also: inneren) Entwicklungs- und *Reifungsvorgängen* des Kindes. Der Niedersächsische Orientierungsplan³ steht hierfür beispielhaft, wenn es darin heißt: Bildung bezeichnet den Prozess „kindlicher Weltaneignung“ (S. 8),

³ Niedersächsisches Kultusministerium 2005; vgl. ergänzend Honig u.a. 2006.

der mit der Geburt beginnt (S. 11). „Jedes Kind ist von Geburt an mit allen Kräften dabei, sich der Welt zuzuwenden. Es tritt mit seiner sozialen, dinglichen und kulturellen Umwelt und der eigenen Körperlichkeit über Sinneseindrücke und handelnde Bewegung aktiv und freudig in Beziehung. Dabei baut es mittels der Wahrnehmung ... innere Bilder oder Vorstellungen auf, die sich im Laufe des Bildungsprozesses zu einem „Weltbild“ zusammenfügen. Das Kind nimmt auf diese Weise Beziehung zu seinen Nächsten auf und erfährt, wie Dinge und Ereignisse um es herum nach Regeln funktionieren, sich wiederholen und veränderbar sind.“ (S. 11) Das hier entworfene Bild vom Kind ist vielschichtig, und es entspricht dem aktuellen Diskussionsstand, denn: es sieht das Kind als „aktiven Lerner“ und – weil in ständiger Beziehung zu Erwachsenen und Kindern stehend – als „Ko-Konstrukteur“ seines eigenen Welt- und Selbstbildes. Folgerichtig heißt es im Orientierungsplan weiter: „Wir verstehen ... das Kind als aktiven, kompetenten Akteur seines Lernens, nicht als Objekt der Bildungsbemühungen anderer“ (ebd.). Und dennoch muss man sich an dieser Stelle fragen: Warum wird für das hier beschriebene Muster kindlicher Weltaneignung und Selbstentwicklung der Begriff „Bildung“ benutzt?

Mit der Verwendung eines solchen – weiten – Bildungsbegriffs gehen mindestens zwei Folgeprobleme einher: Bildung wird zur *Generalformel für alles*, für sämtliche Prozesse des Lernens, der Wissensaneignung und der Entwicklung des Kindes, und: Kindergärten werden auf diese Weise mit Ansprüchen überfrachtet, die sie selbst gar nicht mehr einlösen können. Wenn nämlich Bildung als Generalformel für alles genommen wird, dann können schlichtweg nur noch *Defizite* im Bereich der Bildung diagnostiziert werden. Damit besteht der Teufelskreis darin, Defizite zu benennen („Kindertagesstätten bilden ihre Kinder nicht genug“), die Kitas in der Folge mit Bildungsansprüchen zu überfrachten und damit eine Situation im Bereich der Kindertagesstätten zu zementieren, die erneut durch Defizite gekennzeichnet ist, denn: Kindergärten können die Vielzahl der gegenwärtigen Forderungen aus Öffentlichkeit und Politik nicht zuletzt angesichts knapper Kassen gar nicht erfüllen. Das sehen übrigens die Autorinnen und Autoren des Orientierungsplanes ähnlich: „Die Stärkung des Bildungsauftrages kann“, so heißt es hier, „nur im Rahmen der bestehenden finanziellen Möglichkeiten aller Beteiligten verfolgt werden“ (S. 4).

Die Lösung kann also nur darin bestehen, klare Prioritäten zu setzen, und das heißt: Das Team eines Kindergartens muss sich konkret darüber im Klaren werden, was Bildung – in Kenntnis der geltenden Gesetzeslage und Empfehlungen – für den jeweils eigenen Kindergarten heißen soll. *Notwen-*

dig ist also eine aktive Leitbildformulierung, nicht aber die Annahme, sämtliche Vorgaben des existierenden Orientierungsplanes gleichermaßen erfüllen zu können.

Wichtig für ein umsetzbares Bildungsverständnis ist dabei zunächst eine Unterscheidung: die zwischen Bildung *ersten* und *zweiten* Grades. Bildung ersten Grades wird im Orientierungsplan zugrunde gelegt. Sie umfasst alles, der Begriff bleibt also unspezifisch und überfordert die Einrichtung damit tendenziell. Bildung zweiten Grades wird durch aktive Definition gewonnen und zeichnet sich aus durch ein klar definiertes Verständnis von Bildung.

Wie könnte ein solches Verständnis aussehen? Wichtig sind vor allem fünf Aspekte – und ich beziehe mich im Folgenden auf verschiedene Ergebnisse aus der neueren Bildungsforschung:

- Bildung *beinhaltet* Lernprozesse, den Erwerb von Wissen und Kompetenzen, ist mit Lernen und Wissenserwerb aber nicht gleichzusetzen.
- Durch Bildung entsteht „Neues“.
- Bildung ist themengebunden.
- Bildung bedarf des sozialen Austauschs. Und:
- Der Bildungsprozess muss als solcher wahrgenommen werden.

Wichtig ist außerdem: Alle fünf Aspekte müssen berücksichtigt werden, um einen Vorgang als „bildend“ zu bezeichnen.

Ich erläutere die Punkte kurz und wende mich damit der zweiten Frage zu.

2 Wie wird Bildung im Kindergarten ermöglicht?

Zu Punkt 1: Bildung *beinhaltet* Lernprozesse, also: den Erwerb von Wissen und Kompetenzen, ist aber mit Lernen und Wissenserwerb nicht gleichzusetzen.

Lernen, Wissens- und Kompetenzerwerb stellen vor allem die Kontinuität von Prozessen in den Vordergrund. Es geht hier um den Aufbau von Wissen, den Übergang vom Wissen zum Können, es geht darum, an vorhandenes Wissen anzuknüpfen.⁴ Mit anderen Worten: Jan bleibt Jan, Sarah bleibt Sarah; Jan und Sarah erwerben Wissen und Kompetenzen, Wissensbestände werden miteinander vernetzt, in die Persönlichkeit integriert und können als persönliches Wissen – im Idealfall – flexibel, d.h. in unterschiedlichen Situa-

tionen angewendet werden. Das sind, grob gesprochen, die Vorstellungen der neueren Lehr-Lernforschung.⁵

Zu Punkt 2: Bildung verweist im Gegensatz zum „Lernen“ auf Neues, auf Diskontinuitäten.

Die bildende Erfahrung, so wird im Rahmen der Bildungsforschung angenommen, ermöglicht dem Kind ein qualitativ neues Selbst- und Weltverständnis und zwar dergestalt, dass das Kind nicht mehr dasselbe bleibt. Aus Jan – so könnte man sagen – wird (durch die bildende Erfahrung) Jan hoch eins, aus Sarah wird Sarah hoch eins.⁶ Nun könnte man sagen, das liegt doch im Auge des Betrachters. Ganz so ist es nicht. Denn bei der bildenden Erfahrung kommt im Vergleich zum Lernprozess ein weiteres Element dazu, wird etwas „dazwischengeschaltet“. (Dieses zwischengeschaltete Element habe ich unter Punkt fünf bezeichnet als: „der Bildungsprozess muss als solcher wahrgenommen werden“. Ich werde gleich näher darauf eingehen.)

Festzustellen bleibt soweit: Bildung zweiten Grades ist ein Vorgang, der qualitative Sprünge oder Übergänge in den Blick nimmt. Bildung beinhaltet damit Lernprozesse, ohne jedoch mit den Lernvorgängen selbst bzw. mit dem, was gelernt wird, identisch zu sein. Bildung verweist insofern auf das „Neue“ im Kind. Und das heißt, neues Wissen, neue Fähigkeiten werden nicht in die bereits bestehenden kindlichen Strukturen eingefügt, sondern bilden selbst eine neue Struktur aus. Das Kind ist nicht mehr dasselbe.

Zu Punkt 3: Bildung im Kindergarten ist nicht gleichzusetzen mit Wissensinhalten, aber sie ist themengebunden.

Kinder wählen ihre Themen, das, womit sie sich beschäftigen möchten, alters-, erfahrungs- und motivationsabhängig aus. Häufig kommt allerdings – wenn es um die thematische Gebundenheit von Bildungsprozessen geht – eine falsche Bewertung oder Beurteilung seitens der Bezugspersonen ins Spiel, indem nämlich erklärt wird, dass nur bestimmte Themen Anlass für Bildungsprozesse sein können und dürfen (also: „Hauswände bemalen“ nicht, „ein schönes Bild auf Zeichenpapier malen“ ja!). Prinzipiell können jedoch alle Themen Anlass für Bildungsprozesse werden. Denn, und das ist wichtig: Die bildende Erfahrung ist nicht mit dem jeweiligen Thema identisch. Ob eine Erfahrung zur bildenden Erfahrung wird, ist vielmehr abhängig von der intersubjektiv konstruierten, hier also der zwischen Erzieherin und Kind hergestellten, positiven Bedeutung dieser Erfahrung für das Kind.

⁵ Vgl. auch Kunze/Gisbert 2005, S. 27.

⁶ Vgl. Musiol 2002, S. 307.

⁴ Vgl. Weinert 2000.

Also: Rad fahren lernen ist nicht gleichzusetzen mit der bildenden Erfahrung, sondern beinhaltet dieses Thema! Das Gleiche gilt für Themen wie zum Beispiel „einen Kopfstand erlernen“, „ein Computerspiel beherrschen“ oder „Kinder in einer fremden Sprache ansprechen und begrüßen zu können“ usw. Man könnte auch sagen: Das Thema liefert den Anlass für eine bildende Erfahrung.

Zu Punkt 4: Bildung bedarf des sozialen Austauschs.

Aus Sicht der neueren Bildungsforschung bildet sich das Kind im Austausch mit seiner Umgebung. Das wird heute – bei Wassilios Fthenakis und anderen – als „Ko-Konstruktion“ bezeichnet. Also: Das Kind konstruiert sein Welt- und Selbstbild nicht unabhängig von anderen, sondern im ständigen Austausch mit diesen. Dabei ist jeder Bildungsprozess zeitlich begrenzt und lässt sich in verschiedene Phasen unterteilen. Fünf Phasen sind wichtig: Zunächst einmal gibt es eine Art Vorgeschichte (individuelle Entwicklungsbedingungen, Motivation des Kindes, soziale Faktoren u.ä.); der eigentliche Bildungsprozess beginnt mit der Entdeckung des „Neuen“: das Kind sieht ein anderes Kind ein Instrument spielen, einen Handstand machen, die Erzieherin schneidet Formen mit einer Schere aus usw. (Forscher nennen dies die Initiationsphase); das Kind beginnt sich für das Gesehene zu interessieren, es zu imitieren; es folgt nach einer ersten Lernphase eine unspezifische Rückbezüglichkeit oder Vergewisserung (die sich aus verschiedenen Faktoren wie Vorwissen, Motivation, Selbstvertrauen, Bestärkung von außen zusammensetzt und die entscheidend dafür ist, ob der initiierte Prozess fortgesetzt wird) (Phase 2); darauf folgen – einander abwechselnde – Phasen der lernenden Verfestigung des Neuen und der sozialen Bewährung in der Gruppe (Phasen 3 und 4). Abschließend wird die Aufmerksamkeit erneut auf die erworbenen Fähigkeiten gelenkt (Phase 5), wobei Gesprächen mit Bezugspersonen und der damit einhergehenden Bestätigung des stattgefundenen Bildungsprozesses eine zentrale Funktion zukommt.⁷ Festzuhalten bleibt: Damit aus dem, was gelernt worden ist, eine bildende Erfahrung wird, muss der Bildungsprozess als solcher „wahrgenommen“ werden.

Damit wäre ich bei *Punkt 5* angelangt: Bildung zweiten Grades geschieht nicht einfach. Sie muss als solche „beobachtet“ werden.

Das heißt: Erst die Rückbezüglichkeit konstituiert den Bildungsprozess, lässt eine Erfahrung zur „bildenden Erfahrung“ werden. Dieser Sachverhalt bezieht die Erzieherin bzw. den Erzieher mit ein, die bzw. der nämlich – auf

der Basis von Beobachtung und Dokumentation – die entsprechenden Beschreibungen und anschließenden Bewertungen vornimmt (Wie hat sich das Kind aufgrund der Erfahrung verändert? Welche Stärken hat es aufgebaut? usw.). Der Sachverhalt bezieht sich aber auch auf das Kind, das hier – begleitend – vom Tun zum Verstehen seines Tuns und damit zum bewussten Umgang mit den eigenen Aktivitäten gebracht wird.

Neuere Forschungsergebnisse zeigen in diesem Zusammenhang, dass Kinder – durch Bezugspersonen angeregt – Formen der Rückbezüglichkeit auf die eigenen Tätigkeiten bereits recht früh (im Alter von drei, vier Jahren, teilweise auch früher) ausbilden. Ausschlaggebend ist dabei nicht zuletzt, welches Konzept die Erzieherinnen und Erzieher *selbst* im Kopf haben: Geht es ihnen hauptsächlich um die Tätigkeit oder werden Formen der Rückbezüglichkeit für wichtig erachtet? Werden die Kinder z.B. gefragt, was sie über ihr Tun denken, wie sie glauben, auf bestimmte Lösungen gekommen zu sein usw.? Mit anderen Worten: Bildungsprozesse können angeregt werden oder sie unterbleiben, weil die Reflexion darauf unterbleibt.

Generell lassen sich – entsprechend dem Entwicklungsstand des Kindes – verschiedene Formen der Rückbezüglichkeit bei Kindern unterscheiden: die neue Erfahrung, der Wissenszuwachs wird als Konsequenz des eigenen Älterwerdens gesehen (und wird insofern noch nicht als Folge des eigenen Tuns interpretiert), das Erreichte wird als Konsequenz der eigenen Aktivität betrachtet („ich war in der und der Situation, habe da und da teilgenommen“), das Erreichte wird als Folge eigener Erfahrungen interpretiert (die Kinder können von jemandem erzählen, der ihnen etwas gesagt oder gezeigt hat) und, schließlich, der Wissens- bzw. Kompetenzzuwachs wird als Konsequenz des eigenen Nachdenkens und der eigenen Entscheidungen betrachtet.⁸

Bildung *zweiten* Grades zielt also darauf ab, bei den Kindern ein *Bewusstsein für die eigenen Bildungsprozesse* zu erzeugen und ihnen damit Fähigkeiten der *Selbststeuerung* an die Hand zu geben.⁹

Worin liegt der Vorteil? Sämtliche Lerninhalte – so die Ergebnisse der neueren Lehr-Lernforschung – werden wesentlich schneller erworben, wenn in den Kindern das Bewusstsein, neue Erfahrungen gemacht zu haben, möglichst frühzeitig, und d.h. im Kindergartenalter, erzeugt worden ist. Ingrid Pramling, eine schwedische Forscherin, nennt dies: „die Perspektive zweiter

⁸ Vgl. Kunze/Gisbert 2005, S. 79.

⁹ Vgl. ebd., S. 83.

⁷ Vgl. Nohl 2006.

Ordnung aufbauen“.¹⁰ Mit anderen Worten: Kinder sollen nicht nur lernen, sie sollen auch lernen, *dass* sie lernen, *was* sie lernen und *wie* sie lernen.

Damit Kinder über ihre Lernprozesse nachdenken, damit aus Erfahrungen Bildungserfahrungen werden, müssen Kinder also in Aktivitäten eingebunden werden, die ihnen die Möglichkeiten bieten, über das zu sprechen und nachzudenken, was sie tun und was sie dabei lernen.¹¹ Es geht hier also nicht in erster Linie um das „Was“, also um die Inhalte, sondern um das „Wie“ – hier also um das Interesse des Kindes, seine Konzentrationsfähigkeit, sein Sozialverhalten usw. Dafür lassen sich zahllose Beispiele anführen. Ich greife hier nur ein Beispiel auf, um den qualitativen Sprung vom *Tun* zum *Nachdenken über das Tun* zu verdeutlichen. (Das Thema in meinem Beispiel ist den Kindern vorgegeben worden, selbstverständlich können auch von den Kindern selbst gewählte Themen einen Bildungsprozess einleiten.)

Durchgeführt werden soll ein Wetterprojekt im Kindergarten. Das Projekt ist auf eine Woche angelegt. Thema des Tages sind „Regentropfen und Schneeflocken“. Die ersten vier Phasen folgen den gängigen Schemata: Die Kinder erstellen ein Wandbild über den Regenzyklus, sie betrachten es anschließend und sprechen gemeinsam darüber. (Der Regenzyklus repräsentiert in diesem Beispiel die Gesamtstruktur, aus der dann die Einzelphänomene abgeleitet werden sollen.) An die Kinder wird die Frage gerichtet, wie Schnee und Regen zustande kommen. Diese Aufgabe wird in Kleingruppen bearbeitet, die Lösungen werden miteinander verglichen; abschließend – und dieses Element ist wichtig – regt die Erzieherin bzw. der Erzieher die Kinder dazu an, über das, was sie gezeichnet und in der Diskussion gesagt haben, noch einmal nachzudenken.¹² Damit hebt die Erzieherin bzw. der Erzieher die Diskussion auf ein metakognitives Niveau, sie/er fordert die Kinder auf, sich zu den eigenen Tätigkeiten und den eigenen Aussagen rückbezüglich zu verhalten und – beispielsweise über Alternativen des Gemalten oder Gesagten nachzudenken. Erst auf diese Weise lernen die Kinder, eine Perspektive zweiter Ordnung aufzubauen.

Diese Perspektive zweiter Ordnung ist nicht gleichzusetzen mit dem Bildungsprozess selbst. Sie ist vielmehr *ein* Element innerhalb eines Bildungsprozesses, der durch verschiedene Merkmale (wie Entdeckung des „Neuen“, vertiefte Aufmerksamkeit und Konzentration des Kindes, positive Bestärkung durch die Erzieherin / den Erzieher usw.) gekennzeichnet ist.

Bildung als Auftrag des Kindergartens anzuerkennen, heißt damit, sich zunächst einmal darüber im Klaren zu werden, was das Spezifische von Bildung ist. Und: Bildung als Auftrag des Kindergartens anzuerkennen heißt, der Beziehung, dem Austausch zwischen Erzieherin bzw. Erzieher und Kind uneingeschränkt den höchsten Stellenwert beizumessen. In der Literatur wird das zugehörige Phänomen auch als „Arbeit mit dem zukünftigen Kind“ bezeichnet. Danach gilt, „auf der Basis einer gemeinsamen Perspektive das Kind immer schon in der Zone der nächsten Entwicklung zu halten“.¹³ Man kann es auch anders formulieren: Es geht darum, in Jan oder Sarah immer schon Jan oder Sarah hoch eins zu sehen.

Damit richtet sich die Frage nach Bildung nicht mehr ausschließlich auf Kinder und deren Bildungsprozesse, sondern nimmt die Erzieherinnen und Erzieher zentral mit in den Blick. Und die Frage nach Bildung ist damit eine solche, die über den gegebenen Zustand hinausgeht und den Soll- oder Wunschzustand fokussiert. Dieser Soll- oder Wunschzustand ist auf die Arbeit mit dem „zukünftigen Kind“ gleichermaßen bezogen wie auf die Rahmenbedingungen, unter denen Bildung ermöglicht werden soll.

Ich beende meine Ausführungen deshalb mit der Beantwortung der dritten Frage:

3 Welche Rahmenbedingungen müssen erfüllt sein, um Bildung im Kindergarten zu ermöglichen?

Bildungsprozesse im Kindergarten zu ermöglichen, heißt immer auch, eine Definition der „starken Erzieherin“¹⁴ vorzunehmen. „Starke Erzieherinnen“ sind sowohl handelnde als auch handlungsentlastete Erzieherinnen, die Zeit haben, Bildungsprozesse von Kindern anzuregen, die Zeit für Beobachtung und Dokumentation, Gespräche im Team wie auch mit den Eltern haben. Dazu gehören individuelles Wohlbefinden, Zufriedenheit im Team, Prioritätensetzungen und Planungen, gezielte Weiterbildungsmaßnahmen und auch Expertengespräche „vor Ort“ (also in den Kindergärten selbst); dazu gehört die Einrichtung flexibler Arbeitszeiten, ggf. die Reduzierung der Gruppengröße (um die für systematische Beobachtungsprozesse notwendige Hand-

¹³ Vgl. ebd., S. 70.

¹⁴ Die Wahl der weiblichen Form verweist im Folgenden – bezogen auf den Berufsstand – sowohl auf das deutliche Übergewicht an Erzieherinnen als auch auf die damit verbundenen sozialen Benachteiligungen; vgl. hierzu auch den Beitrag von N. Lüllmann in diesem Band.

¹⁰ Vgl. ebd., S. 78.

¹¹ Ebd., S. 84.

¹² Ebd., S. 85.

lungsentlastung zu erreichen) und einiges mehr. Wohlgemerkt: es geht hier um den Soll- oder Wunschzustand!

Starke Erzieherinnen sind darüber hinaus solche, die einen klaren Blick auf den Istzustand haben. Hinsichtlich der Frage nach Bildung sind dabei vor allem *drei Leitsätze* wichtig: *Erstens*: Bildung erweitert nicht nur die kindlichen Ressourcen, sie setzt zugleich individuelle, soziale und personelle Ressourcen auf Seiten der Kinder, der Erzieherinnen und der Einrichtung voraus. *Zweitens*: Bildungsprozesse im frühpädagogischen Bereich finden heute i.d.R. unter Bedingungen knapper oder fehlender Ressourcen statt. Und *drittens*: Knappe Ressourcen wirken stets bildungsbegrenzend. (Knappe Ressourcen können gegeben sein auf Seiten der Kinder durch soziale Faktoren, den familiären Hintergrund, durch vorhandenen Förderbedarf, auf Seiten der Erzieherinnen durch zu geringe Verfügungszeiten, fehlende Fortbildungsmöglichkeiten, persönliche Belastungen, auf Seiten der Einrichtung durch Personalmangel, fehlende Ausstattung, zu kleine Räume usw.)

Ähnlich wie in der Arbeit mit dem „zukünftigen Kind“ sind auch diese Bedingungen – hier: die restriktiven Rahmenbedingungen – als „besonderes“ Moment, als widriger Umstand, nicht jedoch als grundlegend und unveränderlich zu sehen. Ansonsten wäre nämlich der Blick auf Bildungsprozesse von vornherein verstellt. Mit anderen Worten: Die eigentliche Kunst besteht nicht darin, den Wunschzustand resigniert auszublenden; sie besteht vielmehr darin, ein Leitbild zu formulieren, das beides gleichermaßen berücksichtigt: vorhandene Bildungsbeschränkungen und – auf Basis einer klaren und für das Team handhabbaren Definition – zu eröffnende Bildungschancen. Damit basiert die Vision einer ‚besseren Zukunft‘ zugleich auf der Notwendigkeit, der Realität klar „ins Auge zu schauen“, denn: „Was für den einzelnen gilt, das gilt auch für die Gesellschaft. Auch sie ist niemals statisch; wenn sie nicht wächst, verfällt sie; wenn sie den *Status quo* nicht zum Besseren hin überschreitet, verändert er sich zum Schlechteren hin.“¹⁵

Wichtige Aussagen im Überblick

Über Bildung wird heute viel zu pauschal gesprochen. Deshalb ist für ein im Kindergarten umsetzbares Bildungsverständnis die *Unterscheidung zwischen Bildung ersten und zweiten Grades* wichtig.

Eine solche Unterscheidung hat sich an drei Fragen zu orientieren:

- Was heißt Bildung und was ist Bildung nicht?
- Wie wird Bildung im Kindergarten ermöglicht?
- Welche Rahmenbedingungen müssen erfüllt sein, um Bildung im Kindergarten zu ermöglichen?

Bildung ersten Grades wird dem Niedersächsischen Orientierungsplan zugrunde gelegt. Danach bezeichnet Bildung den Prozess „kindlicher Weltaneignung“, der „mit der Geburt“ beginnt.¹⁶ Durch die hier vorgenommene Gleichsetzung von Bildung mit kindlichem Lernen und Entwicklungsprozessen wird die einzelne Einrichtung jedoch tendenziell überfordert. Sie kann den gesetzlich vorgegebenen Bildungsauftrag nicht (mehr) einlösen. *Bildung zweiten Grades* wird – in Anlehnung an den Orientierungsplan – durch aktive Definition im Erzieher/innen-Team gewonnen. Bildung zweiten Grades konzentriert sich auf Bildung als ein zeitlich begrenzter, durch spezifische Phasen gekennzeichneter Prozess, der mit der (unbeabsichtigten oder auch gelenkten) Hinwendung des Kindes zu einer „neuen Erfahrung“ beginnt und der mit dem durch die Erzieherin bzw. den Erzieher angeregten Nachdenken über den stattgefundenen Lernprozess endet.

Um einen Vorgang als bildend zu bezeichnen, sind fünf verschiedene Aspekte zu berücksichtigen:

- Bildung beinhaltet Lernprozesse im Sinne des Erwerbs von Wissen und Kompetenzen, sie ist mit Lernen und Wissenserwerb aber nicht gleichzusetzen.
- Durch Bildung entsteht „Neues“.
- Bildung ist themengebunden.
- Bildung bedarf des sozialen Austauschs.
- Der Bildungsprozess muss als solcher wahrgenommen werden.

Bildung zweiten Grades muss wahrgenommen, beobachtet und begleitet werden. Dazu bedarf es „starker Erzieherinnen“. Starke Erzieherinnen sind sowohl handelnde als auch handlungsentlastete Erzieherinnen, die Zeit haben, Bildungsprozesse von Kindern anzuregen, die Zeit für Beobachtung und Dokumentation, Gespräche im Team wie auch mit den Eltern haben. Starke Erzieherinnen sind zugleich solche, die die vorhandenen Bildungsbeschränkungen sehen.

¹⁵ Fromm 1980, S. 24.

¹⁶ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2005, S. 8/11.

Hierfür gelten folgende Leitsätze:

- Bildung erweitert nicht nur die kindlichen Ressourcen, sie setzt zugleich individuelle, soziale und personelle Ressourcen auf Seiten der Kinder, der Erzieher/innen und der Einrichtung voraus.
- Bildungsprozesse im frühpädagogischen Bereich finden heute i.d.R. unter Bedingungen knapper oder fehlender Ressourcen statt.
- Knappe Ressourcen wirken stets bildungsbegrenzend.

Ähnlich wie in der Arbeit mit dem „zukünftigen Kind“ sind restriktive Rahmenbedingungen als „besonderes Moment“, als widriger Umstand, nicht jedoch als grundlegend und unveränderlich zu sehen. Ansonsten wäre der Blick auf Bildungsprozesse von vornherein verstellt.

Literatur

- Elschenbroich, D. (1997): Wissensfreie Kindheit. Bildungspolitik macht einen Bogen um die frühen Jahre. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 275 vom 26. November 1997.
- Fromm, E. (1980): Die Revolution der Hoffnung. 6., bearb. u. neu übers. Aufl. Reinbek b. Hamburg.
- Helmke, A. / Schrader, F.-W. (2001): Jenseits von TIMSS: Messungen sprachlicher Kompetenzen, komplexe Längsschnittstudien und kulturvergleichende Analysen. Ergebnisse und Perspektiven ausgewählter Leistungsstudien. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel, S. 237-250.
- Honig, M.-S. / Schreiber, N. / Netzer, K. (2006): Begleitstudie zur Umsetzung des „Orientierungsplans für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder“ im Auftrag des niedersächsischen Kultusministeriums. Ergebnisse der Leitungsbefragung. Trier, im Oktober 2006 [online]. Available: http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C31091764_L20.pdf [04.01.2007].
- Kunze, H.-R. / Gisbert, K. (2005): Förderung lernmethodischer Kompetenzen in Kindertageseinrichtungen. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung. Bonn/Berlin, S. 15-117.
- Musiol, M. (2002): Biografizität als Bildungserfahrung. In: Laewen, H.-J. / Andres, B. (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim u.a., S. 300-327.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2005): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Hannover.

Nohl, A.-M. (2006): Die Bildsamkeit spontanen Handelns. Phasen biografischer Wandlungsprozess in unterschiedlichen Lebensaltern. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 52, H. 1, S. 91-107.

Weinert, F. E. (2000): Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule. In: Pädagogische Nachrichten 2, S. 1-16.

Bibliografischer Anhang: Das Thema „Bildung“ in der Frühpädagogik

- Ahnert, L. (2005): Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. Hrsg. v. d. Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. München.
- Andres, B. / Laewen, H.-J. / Pesch, L. (Hrsg.) (2006): Elementare Bildung. 2 Bde. Grundsätze und Praxis. Handlungskonzept und Instrumente. Weimar.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hrsg.) (2006): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Weinheim.
- Beek, A. v. der (2006): Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei. Weimar.
- Beek, A. v. der (2006): Kinderräume bilden. Ein Ideenbuch für Raumgestaltung in Kitas. 2. Aufl. Weinheim.
- Beek, A. v. der / Schäfer, G. E. / Steudel, A. (2006): Bildung im Elementarbereich – Wirklichkeit und Phantasie. Ergebnisse eines Modellprojektes. Weimar.
- Braun, D. (2006): Bildung und Kreativität. Curriculumsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Remagen.
- Büchel, P. (1997): Bildung im Kindergarten. Bern.
- Bundesverband Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder (BETA) e.V. / Verband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (KTK) – Bundesverband e.V. (2002): Bildung von Anfang an. Der Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen in kirchlicher Trägerschaft. Stuttgart/Freiburg i. Br.
- Burtscher, I. M. (2000): Mehr Spielraum für Bildung. Kindertagesstätten als Bildungseinrichtungen der Zukunft. 1. Aufl. München.
- Burtscher, I. M. (2003): Der Kindergarten – ein Ort zeitgemäßer Bildung?! Ein Beitrag zur Professionalisierung von ElementarpädagogInnen. München.
- Christen N. / Brunner-Müller, H. (1998): Bildung der vier- bis achtjährigen Kinder: heute und morgen. Bern.

- Diskowski, D. / Hammes-Di Bernardo, E. (Hrsg.) (2004): Lernkulturen und Bildungsstandards. Kindergarten und Schule zwischen Vielfalt und Verbindlichkeit. 1. Aufl. Baltmannsweiler.
- Diskowski, D. / Pesch, L. (2006): Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden. Weimar u.a.
- Dittrich, I. / Grenner, K. / Groot-Wilken, B. / Sommerfeld, V. / Viernickel, S. (2007): Pädagogische Qualität entwickeln. Praktische Anleitung und Methodenbausteine für Bildung, Betreuung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder von 0-6. Berlin.
- Dreier, A. (1994): Reggio-Pädagogik. Analyse und Interpretation einer Konzeption vorschulischer Bildung. Berlin.
- Dunkl, H.-J. (2006): Bayerisches Kinderbildungs- und Betreuungsgesetz. (BayKi-BiG); mit Verordnung zur Ausführung des Bayerischen Kinderbildungs- und betreuungsgesetzes (AvBayKiBiG). Kommentar. München.
- Ebbutt, S. / Mosley, F. / Skinner, C. (2006): Mathematische Grundbildung. Die Fähigkeiten kennen. Mit Aktivitäten fördern. Entwicklungen einschätzen. Praxisordner. Troisdorf.
- Eibeck, B. (2006): Bildung sichtbar machen. Von der Dokumentation zum Bildungsbuch, hrsg. v. d. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Weimar u.a.
- Engemann, C. (2006): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten. Pilotphase. Weinheim.
- Faust, H. (2006): Ente, Igel, Kuh und Du. Geschichten und Praxisideen für die mathematische Bildung im Kindergarten. Kniebuch. Troisdorf.
- Fedler, M. (2006): Bildung starten im Kindergarten. Ausbildung, Praxisprojekte, Weiterbildung. Gute Beispiele aus der Bildungsarbeit von Kindertagesstätten im Landkreis Osnabrück. Dokumentation. Osnabrück.
- Feigenwinter, M. (1997): Bildung im Kindergarten. Kleingruppenarbeit. Bern.
- Fritzen-Herkenhoff, S. (2001): Kinder in besten Händen? Bildung von Anfang an! Sankt Augustin.
- Fthenakis, W. E. (2006): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg i. Br.
- Fthenakis, W. E. / Oberhuemer, P. (2004): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.) (2006): Bildung sichtbar machen. Von der Dokumentation zum Bildungsbuch. Weimar.
- Godemann, J. (2002): Leitbildimplementierung in Organisationen. Chancen und Möglichkeiten einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in Kindergärten. Frankfurt a. Main u.a.
- Graf, V. (1997): Bildung im Kindergarten. Bern.
- Greine, R. / Fehring, M. (2005): Gesunde Bildung. Praxiserprobte Ideen für den Kindergarten. Dietzenbach.
- Groot-Wilken, B. (2007): Bildungsprozesse in Kindergarten und Kita. Planen und dokumentieren. Freiburg i. Br.
- Guldimann, T. (2005): Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder. Münster.
- Hammes-Di Bernardo, E. / Oberhuemer, P. (Hrsg.) (2003): Startchance Sprache. Sprache als Schlüssel zur Bildung und Chancengleichheit. Baltmannsweiler.
- Haug-Schnabel, G. / Bensel, J. (2006): Kinder unter 3 – Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinstkindern. Freiburg i. Br.
- Henry-Huthmacher, C. (Hrsg.) (2004): Jedes Kind zählt. Neue Wege der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung. Sankt Augustin.
- Heyer-Oeschger, M. (1998): Perspektiven zur Einschulung. Diskussion, Modelle, Erfahrungen und Konzepte zur Bildung der vier- bis achtjährigen Kinder. 1. Aufl. Bern.
- Hirler, S. (2005): Rhythmik – Spielen und Lernen im Kindergarten. Bildung durch ganzheitliche Musikerziehung. 1. Aufl. Weinheim.
- Hocke, N. (2002): Beiträge zu Theorie und Praxis von Bildung in Kindertagesstätten. Vorträge, Arbeitsgruppenberichte, Hintergrundmaterial des 5. Jugendhilfekongresses der GEW 2001, hrsg. v. Jugendhilfekongress und Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Frankfurt a. Main.
- Hoenisch, N. / Niggemeyer, E. (2003): Bildung mit Demokratie und Zärtlichkeit. Lernvergnügen Vierjähriger. Weinheim.
- Hofmann-Salzer, H. / Fthenakis, W. E. (2005): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsberatung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. Entwurf für die Erprobungsphase. Wiesbaden.
- Hugoth, M. (2005): Bildung von Anfang an. Bildungspläne für Kindertageseinrichtungen. Kronach. (KiTaSpezial, 2005, 1)
- Hugoth, M. (2006): Forum 3: Bildung ist auch Privatsache! Eltern als Bildungspartner. In: Ders. / Jansen, F. (Hrsg.): Zukunftsweisend und verlässlich – Bildung in katholischen Kindertageseinrichtungen. Dokumentation der Bundesfachtagung 2005 in Fulda. Freiburg i. Br., S. 113-117.
- Hugoth, M. / Jansen, F. (Hrsg.) (2006): Zukunftsweisend und verlässlich – Bildung in katholischen Kindertageseinrichtungen. Dokumentation der Bundesfachtagung 2005 in Fulda. Freiburg i. Br.
- Hupp, C. / Kasel, M. (2006): Praxishandbuch Bildung im Kindergarten. Bildungspläne kreativ und praktisch umsetzen. 1. Aufl. Bonn.

- Huppertz, N. (1992): Erleben und Bilden im Kindergarten. Der lebensbezogene Ansatz als Modell für die Planung der Arbeit. Freiburg i. Br. / Basel.
- Huppertz, N. (1999): Französisch so früh? Bilinguale Bildung im Kindergarten (Modelle und Methoden, didaktisches Material, Erfahrungen aus Deutschland und Frankreich). Oberried bei Freiburg i. Br.
- Huppertz, N. (Hrsg.) (2002): Bilinguale Bildung – Französisch im Kindergarten. Oberried.
- Huppertz, N. (2003): Bildung im Vorschulalter. Probleme und erforderliche Konsequenzen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In: Lehren und Lernen, Jg. 29, H. 2, S. 6-8.
- Kahl, R. / Barenboim, D. (2006): Die Entdeckung der frühen Jahre. Die Initiative McKinsey bildet. Hamburg.
- Kluge, J. / Pross, K. / Reisch, L. (Hrsg.) (2006): Frühe Bildung. Frankfurt a. Main.
- Laewen, H.-J. (2000): Bildung als Herausforderung in der Erziehung von Vorschulkindern. Bildung als Vorbereitung auf das Leben. Berlin.
- Laewen, H.-J. (2002): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Neuwied u.a.
- Laewen, H.-J. / Andres, B. (2002): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim.
- Liegle, L. (2002): Erziehung und Bildung in der frühen Kindheit. Aufsätze. Stuttgart.
- Liegle, L. (2006): Bildung und Erziehung in früher Kindheit. Stuttgart.
- Liegle, L. / Treptow, R. (2002): Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik. Freiburg i. Br.
- Lill, G. (2004): Bildungswerkstatt Kita. Bildungsmöglichkeiten im Alltag entdecken. 1. Aufl. Weinheim u.a.
- Lockenvitz, T. (1996): Kindertagesbetreuung zwischen Situationsorientierung und Bildungsorientierung. Regensburg.
- Merkel, J. (2005): Gebildete Kindheit. Wie die Selbstbildung von Kindern gefördert wird. Handbuch der Bildungsarbeit im Elementarbereich. Bremen.
- Merthan, B. / Wenzel, S. (Hrsg.) (2005): Lern- und Spielmappe für Vorschulkinder. Sprachliche, mathematische Bildung in der Kindertagesstätte. Mering.
- Michel, H. / Ahlgrimm, H. (2006): Frühkindliche Bildung in Thüringen. Leitlinien frühkindlicher Bildung. Weimar.
- Michl, S. (2005): Sprachliche Bildung im Kindergarten. 1. Aufl. Bochum/München.
- Michl, S. (2005): Mathematische Bildung im Kindergarten. Bonn.
- Omert, K. (2005): Bildung im Vorschulalter. Ein Elternabendkonzept für den Kindergarten. 1. Aufl. Wehrheim.
- Ostermayer, E. (2006): Bildung durch Beziehung. Wie Erzieherinnen den Entwicklungs- und Lernprozess von Kindern fördern. Freiburg i. Br.
- Partecke, E. (2004): Lernen in Spielprojekten. Praxishandbuch für die Bildung im Kindergarten. Weinheim/Basel.
- Portmann, R. (2006): Welche Bildung brauchen Kinder? Auf den Punkt gebracht. München.
- Preiß, G. (2004): „Guten Morgen, liebe Zahlen!“ Die Gestaltung einer mathematischen Bildung im Kindergarten. In: Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern, Jg. 9, Nr. 1/2, S. 5-9.
- Preissing, C. / Dreier, A. (2006): Das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. Weimar.
- Protz, R. / Preissing, C. (Hrsg.) (2006): Bridging Diversity – an Early Childhood Curriculum. Berliner Bildungsprogramm. Weimar.
- Rauschenbach, T. (2004): Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. 2. Aufl. Bonn.
- Reidelhuber, A. (2000): Umweltbildung. Ein Projektbuch für die sozialpädagogische Praxis mit Kindern von 3 bis 10 Jahren. Hrsg. v. Staatsinstitut für Frühpädagogik. Freiburg i. Br.
- Roux, S. (2003): PISA und die Folgen: Bildung im Kindergarten. Grundlagen – Materialien – Perspektiven. Landau.
- Roux, S. / Schmiedt, J. (2004): Geschichte der Pädagogik kompakt. Landau.
- Saarland-Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft (2003): Frühes Lernen. Bildung im Kindergarten – eine Veranstaltung für pädagogisches Fachpersonal. Dokumentation der Vorträge und Foren bei der Fachtagung am 12. September 2002 in der Universität Saarbrücken. Saarbrücken.
- Saarland-Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft (2006): Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten. Ein Entwurf zur Erprobung in der Praxis. Weimar u.a.
- Sächsisches Staatsministerium für Soziales (Hrsg.) (2006): Der Sächsische Bildungsplan. Ein Leitfadens für pädagogische Fachkräfte in Kinderkrippen und Kindergärten. Weimar.
- Schäfer, G. E. (2003): Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren. Weinheim u.a.

- Schäfer, G. E. (2004): Die Vielfalt der Bildung – ein Blick auf die frühe Kindheit. Kongress „Zukunft für Kinder die aus dem Rahmen fallen“ i. Köln 2004. Mülheim.
- Schäfer, G. E. (2005): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. 2., erw. Aufl. Weinheim u.a.
- Schäfer, G. E. (2005): Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim/München.
- Schäfer, G. E. (2005): Bildungsprozesse in der frühen Kindheit. Bildung ist keine Ware. In: Sozial extra : Zeitschrift für soziale Arbeit & Sozialpolitik, Jg. 29, Nr. 1, S. 6–11.
- Schierholz, H. (1995): Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern als gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Kindergarten zwischen Pädagogik, Politik und Verantwortung. Rehbürg-Loccum.
- Scholz, G. (Hrsg.) (2006): Bildungsarbeit mit Kindern: Lernen ja – Verschulung nein! Mülheim a. d. Ruhr.
- Senckel, B. (2004): Wie Kinder sich die Welt erschließen. Persönlichkeitsentwicklung und Bildung im Kindergartenalter. München.
- Skinner, C. (2006): Zahlenspiele unter freiem Himmel. Aktivitäten zur mathematischen Bildung im Kindergarten. Troisdorf.
- Steiner, N. (2004): Bildung der 4-8-jährigen Kinder. Projekt Kids and Needs. Zürich.
- Steinhardt, K. (2006): Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter. Gießen.
- Textor, M. R. (2006): Bildung im Kindergarten. Zur Förderung der kognitiven Entwicklung. Münster.
- Tietze, W. / Roßbach, H.-G. / Grenner, K. (2005): Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten Grundschule und Familie. 1. Aufl. Weinheim u.a.
- Veltman, A. / Noever Bakker, W. ten (2006): Ideenliste für die mathematische Bildung im Kindergarten. 1. Aufl. Troisdorf.
- Viernickel, S. (2006): Qualitätskriterien und -standards im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung. Studienbuch zum Bildungs- und Sozialmanagement. 1. Aufl. Remagen.
- Wagner, P. / Hahn, S. / Enßlin, U. (Hrsg.) (2006): Macker, Zicke, Trampeltier ... Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Weimar.
- Weber, S. (Hrsg.) (2006): Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Basiswissen für Ausbildung und Praxis. Freiburg i. Br.
- Weber, K. / Herrmann, M. (2006): Konzepte entwickeln – Bildung planen. Freiburg i. Br.
- Wilke, F. / Bader, O. (2005): Der positive Blick auf das Kind. Bildungsprozesse von Kindern – beobachtet im ersten Early Excellence Centre in Berlin: eine Videobeobachtung. Berlin
- Wilken, H. (2002): Kinder werden Umweltfreunde. Umweltbildung in Kindergarten und Grundschule. Spiele, Ideen und Projekte. 1. Aufl. München.
- Ziesche, U. / Gebauer-Jorzick, S. (2002): Qualitätswerkstatt Kita. Bildungsprozesse in Kindertagesstätten. Neuwied u.a.