



Gerd E. Schäfer

# Was ist frühkindliche Bildung?

Kindlicher Anfängergeist in  
einer Kultur des Lernens

2. Auflage

**BELTZ** JUVENTA

Leseprobe aus: Schäfer, Was ist frühkindliche Bildung, ISBN 978-3-7799-2938-3

© 2014 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-2938-3>

# Was ist Bildung in der frühen Kindheit?



# Der Bildungsbegriff in der Pädagogik der frühen Kindheit<sup>1</sup>

---

Im folgenden Beitrag wird eine ausgewählte Traditionslinie des Bildungsbegriffs – bezogen auf die frühe Kindheit – herausgearbeitet. Wenn der Bildungsbegriff nicht völlig beliebig für alles herhalten soll, was mit frühkindlichem Lernen zu tun hat, dann sollte klarer bestimmt werden, was gemeint ist, wenn man sagt, dass Bildung mit der Geburt beginne.

## Wurzeln des Bildungsbegriffs

Der Bildungsbegriff wird – anders als der Erziehungsbegriff – für ein Spezifikum der deutschen pädagogischen Diskussion gehalten. Bilstein (2004) macht jedoch deutlich, dass es sich zumindest um eine europäische Tradition handelt. Während unter Erziehung die Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache<sup>2</sup> verstanden wird, rückt der Bildungsbegriff eher das eigenwillige und selbstständige Handeln des Individuums bei seinen Lernprozessen in den Mittelpunkt sowie deren Beziehungen zu einem übergreifenden soziokulturellen Zusammenhang. Von Humboldt ausgehend stellt Bildung ein Verhältnis zwischen dem individuellen Ich und der Welt her. Dabei wird Individualität nur durch die Auseinandersetzung mit dieser Welt gewonnen. Das Subjekt braucht ein Gegenüber, durch das es sich bil-

---

1 Veränderte Fassung des gleichnamigen Artikels in: Fried, L., Roux, S. (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim, Basel 2006, S. 33–44.

2 So Bernfeld, 1972. Liegle 2006, S. 41 schränkt diese Definition ein: „Erziehung als Reaktion auf die Entwicklung des Kindes, das meint jetzt: auf die Grundbedürfnisse des Kindes angemessen zu antworten“. Mit der Formulierung „angemessen“ auf die „Grundbedürfnisse des Kindes“ wird gegenüber Bernfeld ein Bewertungsmaßstab in den Erziehungsbegriff eingebracht. Auch wenn ich dem fachlich, pädagogischen Erziehungsverständnis immer einen Maßstab des Angemessenen – angemessen bezogen auf das Wissen einer Zeit – unterstelle, möchte ich den Erziehungsbegriff gerne offen lassen auch im Hinblick auf jene eher unbewussten Erziehungspraktiken, die in bestimmten kulturellen und gesellschaftlichen Selbstverständnissen implizit enthalten sind. So gibt es kollektive Meinungen, wie *man* mit Kindern umgeht, wie Kinder lernen oder lernen sollen. Diese werden selten daraufhin befragt, wie angemessen sie sind; ihre Angemessenheit wird einfach unterstellt, weil es in einer gesellschaftlichen Gruppe eben von allen so gehalten wird. Ich beziehe den Erziehungsbegriff also auf alle Praktiken, die auf die Entwicklungstatsache gezogen sind, ob sie begründet, implizit in gesellschaftlichen Selbstverständlichkeiten oder in biografischen Alltagsmustern verankert sind. Die Angemessenheit zu hinterfragen ist eine Sache der Erziehungswissenschaft.

den kann. Bildung wird möglich sowohl durch die Verbesserung und Veredelung der individuellen Kräfte der eigenen Natur, als auch durch die Verbesserung der Werkzeuge, mit deren Hilfe sich das Subjekt mit der Welt auseinandersetzt. Ziel ist dabei die höchste und „proportionierlichste“ (Humboldt) Bildung der Kräfte zu einem Ganzen, was nur gelingen kann, wenn die Aufgabe des Menschen nicht mit seinem Nutzen für die Gesellschaft in eins gesetzt wird. Das hat zur Folge, dass die gesellschaftlich-kulturellen Kräfte nicht als einzige und ausschlaggebende die Bildung des Menschen bestimmen. Aus diesen Überlegungen lassen sich zusammenfassend einige Merkmale ableiten, die auch heute noch als wesentlich für das Verständnis des Bildungsbegriffs gelten können:

- Bildung ist durchweg mit einer Vorstellung von der Selbsttätigkeit des Individuums verbunden. Sie ist etwas, was der Mensch selbst verwirklichen muss und kann nicht von außen erzeugt werden.
- Bildung vollzieht sich jedoch nur durch die Auseinandersetzung mit einer kulturellen Welt.
- Bildung hat einen umfassenden Anspruch. Sie integriert Handeln und Denken, Wissenschaft und Kunst oder Können, Wissen und Ästhetik.
- Das Ergebnis hat etwas mit einer subjektiven Form zu tun, mit einer (Selbst-)Gestaltung, in der dieser umfassende Anspruch auf eine individuelle Weise immer wieder neu ausbalanciert wird.

Der Verwirklichung von Selbsttätigkeit als einem zentralen Gedanken des Bildungsbegriffs soll in den folgenden Überlegungen in verschiedenen Ansätzen der Frühpädagogik nachgegangen werden. Andere Merkmale müssen der Kürze wegen hier weggelassen werden.

## Fröbel, Pionier des Bildungsgedankens in der frühen Kindheit

Fröbel entwarf einerseits den Kindergarten als einen Ort frühkindlicher Bildung, unabhängig von den sozialen Notwendigkeiten einer institutionellen Betreuung. Andererseits verstand er auch die Familie als einen Ort der allseitigen Bildung des Kindes. In seinen Bildungsvorstellungen gesteht er dem Kind ein hohes Maß an Selbsttätigkeit zu, aber seine didaktischen Vorstellungen bleiben widersprüchlich. Die eine Konzeption geht vom frei erfindenden Explorieren des Kindes mit den Spielgaben aus. Die zweite didaktische Struktur trägt die Züge von Unterricht im Sinne von Vor- und Nachmachen (Heiland 1982).

Im Umgang mit den von ihm entwickelten Spielgaben sollen die Kinder unter Anleitung und Mittun der Mutter oder Erzieherin die Welt als lebenspraktische, ästhetische und mathematische Ordnung erfassen. Das erste kindliche Verständnis von der Welt erwächst damit aus der Auslegung seiner körperlich-sinnlichen Erfahrungen sowie den daraus entstehenden Vor-

stellungen. Das theoretische Modell für die Auslegung bietet die „Philosophie der Sphären“ (Heiland 1982), eine eher spekulative Auslegung des menschlichen Geistes.

Fröbel gab der Bildungsdiskussion für die nächsten anderthalb Jahrhunderte einige Stichpunkte vor: frühe Kindheit als Bildungszeit, Spiel- und Beschäftigungsmaterialien, welche die Kinder in die – mathematische – Ordnung der Wirklichkeit einführen, das selbsttätige Handeln des Kindes bei seinem Bildungsprozess, die Einbettung der kindlichen Tätigkeit in ein übergreifendes, kosmisches Modell. Darüber hinaus formulierte er erstmals einen weiteren Aspekt frühkindlicher Bildung in den „Mutter- und Koseliedern“<sup>3</sup> aus und zwar den der zwischenmenschlichen Beziehungen, die den Bildungsprozess des Kindes tragen, strukturieren und herausfordern, der bis heute uneingeschränkt Bedeutung hat.

## Maria Montessori – der Bildungsgedanke auf eine empirische Basis gestellt

Maria Montessori denkt Fröbels Vorstellung von der Selbsttätigkeit des Kindes konsequent weiter. Für sie zeigt sich die Selbsttätigkeit von Anfang an im „absorbierenden Geist“, einer Fähigkeit des kleinen Kindes, die Verhältnisse, die es in seiner Umwelt vorfindet, unbewusst wie ein Schwamm aufzusaugen und zum Ausgangspunkt einer Ordnung des Geistes zu machen. Sie bezeichnet deshalb das kleine Kind als „geistigen Embryo“ und die ganze Zeit der frühen Lebensjahre als eine „sensible Periode“, die dem Kind die Fähigkeit verleiht, sich Bilder aus der Umwelt einzuverleiben. Montessori bringt das Verständnis von dieser Selbsttätigkeit insofern auf den Stand der wissenschaftlichen Kenntnisse zu Beginn des 20. Jahrhunderts, als sie, ausgehend von den Vorarbeiten Itards und Seguins, auf der Basis von Beobachtungen ein autodidaktisches Material entwickelt, das Kinder selbstständig benutzen können, um ein Verständnis von der Welt zu gewinnen. Dies geschieht in erster Linie über Materialien. Dem positivistischen Geist ihrer Zeit folgend entwickelt sie dieses Material so, dass die Kinder entlang elementarisierter Lernschritte einzelne sinnliche, lebenspraktische oder geistige Funktionen (wie Schreiben, Lesen oder Mathematik) selbst entwickeln können. In der „Polarisation der Aufmerksamkeit“ – darunter versteht Montessori eine Art der Vertiefung des Kindes in eine Sache, bei der es nicht gestört werden will – verbindet sich das selbsttätige Zusammenspiel der geistigen Kräfte des Kindes mit einer vorbereiteten Umgebung, die so strukturiert ist, dass das Kind selbstständig Erkenntnisse gewinnen kann.

---

3 Fröbel 1982.

Während Fröbels Anthropologie weitgehend in einer philosophischen Auslegung des menschlichen Geistes bestand, verifiziert durch Beobachtungen an Kindern, folgt Montessori dem positivistisch-empirischen Denken ihrer Zeit und versucht ihre theoretische und praktische Arbeit auf eine erfahrungswissenschaftliche Grundlage zu stellen. Das führt allerdings auch zu einer Spaltung in ihrem Werk: Während sie theoretisch an einem ganzheitlichen, ja kosmischen Zusammenhang festhält, zerlegt sie praktisches Handeln in elementare Einzelteile, die sich zwar eng an die Alltagspraxis anlehnen, deren Einbettung in übergreifende Sinnzusammenhänge für Kinder aber nicht mehr unmittelbar nachvollziehbar ist.

## Die Reform der 1970er Jahre – entwicklungs- und wissenschaftsorientierte Ansätze

Ein nächster innovativer Schritt in der Entwicklung des Bildungsgedankens für die frühe Kindheit erfolgte in der Bundesrepublik erst wieder durch die Bildungsreform in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts, die durch den Sputnikschock, die zunehmende Bewusstwerdung der sozialen Ungerechtigkeit im Bildungswesen und die bildungspolitischen Notwendigkeiten des Wirtschaftswachstums angestoßen wurde. Sie erfasste auch die Zeit vor der Schule, denn hier schien einerseits Bildungszeit vergeudet zu werden, andererseits konnte hier die soziale Ungerechtigkeit des Bildungswesens durch die frühzeitige Förderung von benachteiligten Kindern unterlaufen werden.

Der Trend, das Wissen über Kinder nicht nur der persönlichen Intuition zu überlassen, sondern auf eine empirische Basis zu stellen, wurde von der Entwicklungspsychologie übernommen. Ihre Ergebnisse wurden zu Normwerten, die den Entwicklungs- und Lernprozessen als Orientierungslinie dienten. Allen voran war es die kognitive Psychologie Piagets, welche die Teilschritte für eine kindgemäße Entwicklung vorzugeben versprach. Ein umfassender Bildungsanspruch ging dabei allerdings verloren. Entwicklungsorientierte Curricula befassten sich mit einzelnen psychischen, hauptsächlich kognitiven Funktionen, wie mathematischem oder sprachlichem Denken. Daneben gab es Stufen der sozialen Entwicklung. Emotionale oder ästhetische Lernbereiche verloren an Bedeutung. Kindorientierung erschöpfte sich in der Orientierung am entwicklungspsychologisch beschriebenen Allgemeinkind, auf welches das reale Kind reduziert wurde.

Ein zweiter Entwicklungsstrang von frühpädagogischen Bildungs- und Lernkonzepten orientierte sich an den elementaren Schritten einzelner Wissens- oder Wissenschaftsbereiche, der Mathematik, dem Lesen und Schreiben oder frühen Formen von Naturwissenschaft. Bildung in der frühen Kindheit wurde als elementare Einführung in diese Bereiche gedacht, die der Systematik der jeweiligen Wissensbereiche folgte, die irgendwie auf die Denkbedingungen der Kinder zurecht didaktisch zugeschnitten wurden.

Der Bildungsgedanke – wie er eingangs skizziert wurde – entfaltete sich nach der Bildungsreform eher außerhalb wissenschafts- oder entwicklungsorientierter Curricula. Für die deutsche Diskussion lassen sich drei wesentliche Diskussionslinien ausmachen:

- Einflüsse der Psychoanalyse auf die Frühpädagogik,
- Hervorhebung der Einbettung von Bildung in soziale Sinnzusammenhänge in den Varianten des Situationsansatzes,
- Einfluss der Reggio-Pädagogik auf die deutschen Kindergärten ab Beginn der 1980er Jahre.

## Individuum und Gesellschaft im Bildungsprozess – der Beitrag der Psychoanalyse

Der Einfluss der Psychoanalyse auf die (Früh-)Pädagogik hatte in der Bildungsdiskussion der 1960er und 1970er Jahre eine Hochzeit. Die spektakulärsten Debatten wurden in der Kinderladenbewegung geführt. Die Pädagogik der Kinderläden speiste sich aus zwei Quellen: der Psychoanalyse und der marxistischen Gesellschaftstheorie. Die Psychoanalyse bot ein Instrument zur Beschreibung der individuellen psychischen Formations- und Deformationsprozesse. Die marxistische Gesellschaftstheorie war das Werkzeug einer gesellschaftlichen Analyse, das geeignet schien, Prozesse der Unterdrückung ausfindig und beschreibbar zu machen. Im Miteinander vom kritischen Aufspüren individueller Formen der Abhängigkeit und gesellschaftlichen Formen der Unterdrückung sollten die Voraussetzungen für ein repressionsfreies, autonomes und von der eigenen Initiative geleitetes Aufwachsen der Kinder geschaffen werden.

Die Perspektive der Kinderladenbewegung hatte einerseits die Autonomie der Kinder im Blick, bettete diese aber in einen übergreifenden sozialen und gesellschaftlichen Zusammenhang ein: Sie verfolgte wenigstens drei Ziele:

- Die Befreiung des individuellen Kindes durch die Anerkennung seiner Entwicklungsbedürfnisse;
- die Befreiung der Gesellschaft von repressiven Strukturen durch Menschen, die diese Repressionen nicht bereits in den frühesten Lebensjahren verinnerlichen mussten und – gewissermaßen als Drehscheibe für diese beiden Perspektiven;
- die Befreiung der Familie und das hieß, die Befreiung der Frauen aus der Pflicht zur Mutterrolle.

Der Situationsansatz holte sich – gerade was seinen emanzipativen Anspruch betrifft – entscheidende Anregungen aus dieser Diskussion.

## Situationsansätze– Bildung als sozialer Prozess

Weil es *den* Situationsansatz nicht gibt, sondern eher unterschiedliche Varianten, wobei im Folgenden auf den „Situationsansatz“ des Deutschen Jugendinstituts (vgl. Zimmer, 1985) und den „Situationsorientierten Ansatz“ in Nordrhein-Westfalen (Militzer et al. 1999) Bezug genommen wird. Bei vielen Gemeinsamkeiten scheint das wesentliche Unterscheidungsmerkmal dieser beiden Versionen zu sein, dass sich der erstere vorwiegend an der allgemeinen Lebenssituation der Kinder, letzterer mehr am einzelnen Kind orientiert, wobei sich diese Gegensätze im Laufe der Jahre immer mehr verwischt haben.

Der Situationsansatz des DJI geht von der Vorstellung aus, dass das Kind sich aktiv seine Umwelt aneignet, wobei der Aneignungsbegriff inhaltlich unausgeführt bleibt. Damit bleibt die Eigentätigkeit des Kindes bei seiner Bildung im Dunkeln.

Im situationsbezogenen Ansatz aus Nordrhein-Westfalen verbinden sich Piagets Verständnis von der Beteiligung des Kindes an seiner Entwicklung und Bronfenbrenners Auffassung, nach der das Kind untrennbar mit den spezifischen Gegebenheiten seines Lebensumfeldes verbunden ist. Diese sind Teil seiner Person, seiner Individualität (vgl. Militzer et al. 1999, S. 23). Im situationsbezogenen Ansatz konnte sich eine Kultur des individuellen, alltagsbezogenen Lernens entwickeln. Dabei sollten die Kinder die Möglichkeit haben, die Lebenswirklichkeit der Kinder nicht in Fach- oder Wissenschaftsdisziplinen kennen zu lernen. Weiter wird darauf bestanden, dass Kinder unter Berücksichtigung ihrer subjektiven Lebenssituation in Alltagszusammenhängen lernen.

Das Bild vom selbsttätigen Kind und die Verbindung des individuellen Lernens mit den sozialen, kulturellen und gesellschaftlichen Kontexten fügen die Konzepte der Situationsansätze in den hier skizzierten Bildungsgedanken ein. Mit der Akzentsetzung auf eine soziale Struktur der Bildungsprozesse wird eine Dimension des Bildungsgedankens besonders unterstrichen, die ihn nicht nur an die subjektive Tätigkeit des Kindes bindet, sondern ebenso an den sozialen Austausch mit der Gesellschaft. Gleichzeitig – und besonders deutlich im situationsbezogenen Ansatz NRW – wird die Anonymisierung des kindlichen Subjekts in den psychologischen Entwicklungs- und Lerntheorien ansatzweise überwunden. Es wird eine neue Aufgabe wahrnehmbar, dem Kind sowohl in seiner soziokulturellen Vernetzung, wie auch in seiner individuellen Differenz im Bildungsprozess zu begegnen. Dafür hat die Reggio-Pädagogik ein weltweit anerkanntes Konzept entwickelt, das seit den 1980er Jahren die Bildungsdiskussion in der frühen Kindheit in Deutschland zunehmend beeinflusst.

## Reggiopädagogik – auf die hundert Sprachen der Kinder hören

### *Selbstkonstruktion – soziale Konstruktion – Weltkonstruktion*

Die Reggiopädagogik macht das Zusammenspiel von Individuum – Selbstkonstruktion – und sozialem Umfeld – soziale Konstruktion – zu ihrem Ausgangspunkt: „Jedes Kind ist ... eine Konstruktion (selbst-konstruiert und sozial-konstruiert), die auf einen spezifischen Kontext und eine Kultur bezogen ist.“ (Rinaldi 2001, S. 39; Übersetzung d. Verf.)

Was meint *Selbstkonstruktion*? Kinder werden „als aktive Konstrukteure ihres eigenen Lernens und als Produzenten origineller Ansichten über die Welt“ (Cagliari et al. 2004, S. 29) wahrgenommen. Sie entwickeln sich, indem sie neugierig und forschend Erfahrungen machen. Daraus formen sie sich ein Bild von der Welt und von sich selbst.

Inwiefern handelt es sich um eine *soziale Konstruktion*? Für die „Selbstkonstruktionen“ bedienen sich Kinder der Möglichkeiten, die sie in ihrem sozialen und kulturellen Umfeld vorfinden. Ihre Bildungsprozesse vollziehen sich, selbst wenn jedes Kind ganz für sich selbst tätig wäre, in einem sozialen Rahmen. Im Beisein von anderen gleicht die „Selbstkonstruktion“ eher einem Ping-Pong-Spiel von gegenseitigem Nehmen und Geben.

Daraus entstehen *Weltkonstruktionen* als innerer Aufbau von Welt, der sich immer wieder verändert. Durch ihre Verbindungen mit den sozialen Konstruktionen sind diese Weltkonstruktionen überindividuell und denen anderer Kinder vergleichbar. Als schöpferische Erzeugnisse, die einer individuellen Lebensgeschichte entspringen, sind sie vielfältige individuelle Abwandlungen dieser Allgemeinheit. Soziale Konstruktionen sowie individuelle Selbst- und Weltkonstruktionen verhalten sich wie Thema und Variationen in der Musik. In zahlreichen Projektdokumentationen aus Einrichtungen in Reggio können Originalität und Reichtum solcher Themen mit Variationen nachvollzogen werden.

### *Hundert Sprachen der Kinder*

Die Metapher von den „hundert Sprachen der Kinder“ (oder des Kindes, beide Übersetzungsvarianten werden angetroffen und machen Sinn) ist der deutlichste Ausdruck einer Integration der Werkzeuge des Handelns, Denkens, Vorstellens, Empfindens und Fühlens. Sie besagt, dass jedes dieser Werkzeuge gleich wertig ist. Sie macht aber auch anschaulich, dass jedes Ausdrucksmittel dafür benutzt werden kann, „Sprache“ zu werden. Es gibt kein minderwertiges Denkwerkzeug und keine Ausdrucksmöglichkeit, die man ausschließen sollte. Gerade in der Vielfalt von Werkzeugen und Ausdrucksmöglichkeiten erschließt sich der Reichtum im Umgang mit der

Welt. Und dieser Reichtum ist die Voraussetzung für die Erfindungen von Variationen des Weltverständnisses.

Die leitende Funktion dieser Integration von Denkwerkzeugen und Ausdrucksmöglichkeiten ist die Ästhetik. Im Sinne von Bateson sind es die ästhetischen Umgangsmöglichkeiten mit der Wirklichkeit, die davor bewahren, dass wir die Welt in einzelne funktionelle Teilstücke zerlegen, die sichern, dass wir Zusammenhänge wahrnehmen und begreifen können. Die ästhetische Betrachtung erhält alle Zusammenhänge, in die ein Verhalten, ein Tun oder Gedanke eingebettet ist. Das analytische Denken muss sie zerlegen um zu begreifen. Die Ästhetik wird damit als Gegenspieler der analytischen Vernunft benötigt. Wo sie fehlt, gewinnt der Funktionalismus die Übermacht.

### *Reggiopädagogik im historischen Kontext*

Stärker noch als die Situationsansätze hat die Reggiopädagogik den Wert und die Bedeutung der individuellen Vielfalt herausgearbeitet und mit dem Gedanken der sozialen Vernetztheit allen Denkens und Tuns nahtlos verknüpft. Diese Verbindung zieht sich als Grundgedanke durch die Projektarbeit in der Reggiopädagogik. In deren Dokumentationen zeigt sich, dass der individuelle Reichtum kindlichen Denkens und Handelns gleichzeitig den Grundstock für den Variationsreichtum und das rhizomhafte Wachstum der Projektarbeit legt. Reggiopädagogik versteht das Kind als reiches Kind. Das heißt aber auch, dass der Reichtum sich vergrößert, wenn mehrere Kinder zusammenarbeiten.

Mit dieser Verbindung von Individualität und sozialem Zusammenspiel hat die Reggiopädagogik den Grund gelegt für eine neue Fassade des Bildungsgedankens: Bildung als einen biografischen Prozess zu verstehen. Die Notwendigkeit der Berücksichtigung von individueller Differenz in Lern- und Bildungsprozessen ist nun auch eines der wichtigsten Ergebnisse der derzeitigen Kognitionsforschung. Sie gibt damit Anstoß zu einer weiterführenden Fassade der Bildungsdiskussion, welche die historischen Schwerpunkte aufnimmt und weiter denkt.

## **Bildung, biografischer Prozess in einer Kultur des Lernens – die neue Aufgabe**

Durch die Erkenntnisse der Säuglings- und Kleinkindforschung, Entwicklungspsychologie, Hirnforschung und Sprachforschung hat die Idee vom Kind, das etwas kann und das seine Entwicklung, eingebettet in soziale und kulturelle Bezüge, in hohem Maße mitbestimmt, seit den 1990er Jahren neue Unterstützung bekommen.

Damit wird die Aufmerksamkeit der Erwachsenen einerseits auf die Potenziale gelenkt, welche die Kinder in ihre Bildungsprozesse einbringen. Andererseits wird durch Neurobiologie und Säuglingsforschung hervorgehoben, dass Gehirn und Denken des Kindes nicht einfach einer individuellen oder kollektiven Entwicklungslinie folgen, sondern die Erfahrungen widerspiegeln, die ein Kind in seiner konkreten soziokulturellen Umwelt macht. Damit wird die besondere Bedeutung der Herausforderungen der Mitwelt für den kindlichen Bildungsprozess betont. Indem man einerseits Kinder in ihren Ressourcen wahrnimmt, diese andererseits im Kontext gegebener Möglichkeiten ausdifferenziert, ergibt sich eine Vielfalt individueller kindlicher Denk- und Handlungsweisen. Deren Anerkennung bildet die Grundlage und den Ausgangspunkt für alle weiteren Bildungsprozesse.

Insbesondere war es eine „konstruktivistische Wende“ innerhalb der Wissenschaften, die es heute notwendig macht, die Weisen der Selbsttätigkeit des Kindes, seine inneren Verarbeitungsmöglichkeiten wirkungsvoller in den Bildungsprozess einzubeziehen. Die Biologen Maturana und Varela (1987), hoben hervor, dass jeder Organismus in sich eine Einheit bildet. Diese Einheit muss sich – zum einen – in jedem Augenblick selbst erzeugen. Tut sie das nicht, stirbt der Organismus. Zum zweiten muss der Organismus eine Verbindung zur Umwelt dauerhaft eingehen, um sich von dort das zu holen, was er zum Leben braucht. So gesehen gestaltet sich der Organismus selbst, zum einen auf Grund einer gegebenen biologischen Organisation, zum zweiten dadurch, dass diese Organisation einen Austausch mit der vorhandenen Umwelt ermöglicht. Der Organismus wird nicht von außen gemacht, sondern er macht sich selbst mit den Mitteln, die ihm durch seine (biologische) Organisation *und* seine Umwelt dazu zur Verfügung stehen. Er ist gleichzeitig autonom, indem er sich selbst aufbaut, wie auch abhängig, weil er dazu auf das „Baumaterial“ angewiesen ist, das seine soziale und kulturelle Umwelt zur Verfügung stellt.

Überträgt man dieses Denkmodell auf den Menschen und insbesondere auf seine geistige Entwicklung, dann bildet sich der Mensch selbst, aber eben in der Auseinandersetzung und entlang den Möglichkeiten der gegebenen Umwelt.

Die Hirnforschung hat diesen Gedanken weiter bestätigt. Sie konnte, wenigstens für die ersten Lebensjahre des Menschen, zeigen, dass wir nicht nur mit bestimmten Programmen geboren werden, die uns ermöglichen, aus dem soziokulturellen Vorrat zu lernen. Vielmehr programmiert sich das Gehirn – ausgehend von den vorhandenen Programmen – selbst weiter, entsprechend den Anforderungen, welche die soziokulturelle Umwelt stellt. Die Programme wachsen also mit den Anforderungen mit. In gewisser Weise spiegelt damit das individuelle Gehirn die Möglichkeiten wider, die es im Laufe seiner Geschichte erfahren hat. Dabei hat die Neurobiologie auch zeigen können, welche Bedeutung dabei der Wahrnehmung als grund-

legender Denkfunktion zukommt. Sie schlägt damit die Brücke vom Denken zur Ästhetik.

## Ein Fazit

Fröbels Bildungsdenken in der frühen Kindheit bestand in der philosophisch-spekulativen Ausdeutung des menschlichen Geistes, ein wenig ergänzt durch passende Beobachtungen. Durch Montessori wurde das Bildungsgeschehen zunehmend auf eine breitere empirische Basis gestellt. Dabei trat bei ihr, und später in der Entwicklungspsychologie, zunehmend eine allgemeine Entwicklungstheorie des Kindes in den Vordergrund. Das individuelle Kind wurde in ein entwicklungspsychologisches Allgemeinkind verwandelt. In den letzten Jahrzehnten verlagerte sich das wissenschaftliche und das pädagogische Interesse zunehmend auf die Erfahrung und Berücksichtigung individueller Differenz. Mit dieser Entwicklung haben sich auch die Vorstellungen von der Selbsttätigkeit des Kindes über zweihundert Jahre gewandelt: Sie führen von einem tätigen Nachvollzug dessen, was Erwachsene – kindgemäß – anbieten, zu einem Kind als zunehmend eigenständigerem Welterforscher; zu einem Kind also, das Fragen an die Wirklichkeit stellt, sich Hypothesen ausdenkt, die sich aus seinen vergangenen Erfahrungen herleiten, Antworten sucht und dafür zunehmend die sozialen und kulturellen Instrumentarien zu nutzen lernt, die ihm sein Umfeld zur Verfügung stellt. Damit wandelt sich auch die Rolle der Erwachsenen im kindlichen Bildungsprozess. Sie werden heute weniger dazu gebraucht, den Kindern das Wissen vorzuordnen, das sie für die Bewältigung ihrer Zukunft zu benötigen scheinen, als dafür, dass sie ihnen den Rahmen vorstrukturieren, innerhalb dessen sie selbständig handeln und denken können, und die geistigen und kulturellen Werkzeuge zugänglich machen, mit welchen sie sich ihr Können und Wissen von Anfang selbst erarbeiten.

Man kann also einen Weg unterstellen, der von einem in philosophischen Begriffen formulierten Menschenbild, zu einem empirisch erforschten Allgemeinkind führte.<sup>4</sup> Davon ausgehend stellt sich die Aufgabe, Kinder nicht nur als Allgemeinkinder im Bildungsprozess zu bedenken, sondern in der Vielfalt und wissenschaftlich nicht einholbaren Individualität. Damit entsteht aber eine weitere Aufgabe: Wie lässt sich individuelle Vielfalt so synchronisieren, dass sie nicht in soziale Isolation führt, sondern über Verständigungsprozesse zur Grundlage eines Reichtums kultureller Entwicklungsprozesse wird. Es ist daher falsch Selbstbildung und soziale Konstruktion

---

4 Selbstverständlich will ich hier keine logische Ablauflinie dieser Entwicklung postulieren. Vielmehr geht es mir darum, nachvollziehbar zu machen, wie sich der Gedanke der Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit des Kindes im europäischen Kontext ausdifferenziert, so dass uns heute alle bisher kulturell entwickelten Fassetten dieses Gedankens wertvoll und unabdingbar erscheinen.

einander polar gegenüber zu stellen<sup>5</sup>. Aufgabe ist es vielmehr, individuelle Selbstbildungsprozesse und soziale Konstruktionsprozesse so aufeinander abzustimmen, dass sich einerseits darin selbständig handelnde und denkende Individuen entwickeln können, andererseits sich die sozialen und kulturellen Interessen einer Gesellschaft darin wiederfinden. Das kann nach meiner Überzeugung nur in einer Kultur der Kindheit und des Lernens gelingen.

## Literatur

- Bernfeld, S. (1973): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*, Frankfurt/M.; erstmals Leipzig, Wien, Zürich, 1925. Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Bilstein, J. (2004): *Bildung: Über einen altehrwürdigen Grundbegriff und seinen anhaltenden Charme*. In: *Bildung und Erziehung*, 57, 4, S. 425–431.
- Dahlberg, G., Moss, P. (2006): *Introduction: Our Reggio Emilia*. In: C. Rinaldi (Ed.): *In Dialogue with Reggio Emilia*. London, S. 1–22.
- Erning, G., Neumann, K., Reyer, J. (Hrsg.) (1987): *Geschichte des Kindergartens*.
- Fröbel, F. (1982): *Kommt, laßt uns unsern Kindern leben*. Herausgegeben von Hermann Fröbel und Dietrich Pfaehler. Mit einem Beitrag zum Verständnis von Fröbels „Mutter- und Koseliedern“ von Karl Renner. Bad Neustadt a.d. Saale. Mitteldeutsche Verlagsgesellschaft.
- Fthenakis, W. E. (2002): *Der Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen: ein umstrittenes Terrain?* In: *Bildung, Erziehung, Betreuung*, H. 2.
- Fthenakis, W. E. (2007): *Auf den Anfang kommt es an*. In: *Betrifft Kinder*, H. 8–9, 2007, S. 6–17.
- Heiland, H. (1982): *Fröbel und die Nachwelt*. Bad Heilbrunn.
- Heiland, H. (1991): *Maria Montessori*. Reinbek bei Hamburg.
- Liegle, L. (2006): *Bildung und Erziehung in früher Kindheit*. Stuttgart 2006.
- Militzer, R., Demandewitz, H., Solbach, R. (1999): *Tausend Situationen und mehr!* Münster.
- Palm, R., Winkler, M. (1995): *Der Kinderladen – Eine Alternativ im elementarpädagogischen Bereich*. In: anonym, *Beiträge zum 155. Gründungsjahr der Institution Kindergarten*. Friedrich-Fröbel-Museum. Bad Blankenburg, S. 81–102.
- Rinaldi, C. (2001): *Infant-toddler Centres and Preschools as Places of Culture*. In: *Reggio Children* (Ed.): *Making learning visible – children as individual and group learners: Reggio Emilia*. S. 38–46.
- Rockstein, M. (2004): *Kindergarten*. Bd. 1 der *Schriften des Friedrich-Fröbel-Museums*. Bad Blankenburg.
- Schäfer, G. E. (2005): *Bildung beginnt mit der Geburt* (2., veränd. Aufl.). Weinheim, Basel.
- Zimmer, J. (1985): *Der Situationsansatz als Bezugsrahmen der Kindergartenreform*. In: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Bd. 6, *Erziehung in früher Kindheit*. Stuttgart, S. 21–38.

---

5 Wie es Fthenakis an vielen Stellen tut, z. B. 2002 oder 2007.