

Fachtagung

„Lernprozesse von Kindern im Kita-Alltag unterstützen“

Die Kinderperspektive in der Elementarpädagogik

Düsseldorf, 20. 05. 2011

Prof. Dr. Edeltraud Röbe

Liebe Dagmar Kasüschke,
liebe Kolleginnen und Kollegen,
sehr verehrte Damen und Herren,

zunächst herzlichen Dank für die Einladung zur Fachtagung und die Möglichkeit des Vortrags.

Als ich jedoch das Thema: „Die Kinderperspektive in der Elementarpädagogik“ formulierte, war mir nicht klar, wie viele Gedanken, Argumentationslinien und ideologische Verkrustungen an ihm kleben würden. Und doch will ich mit den folgenden Ausführungen die Anerkennung der Kinderperspektive als einen maßgeblichen Kriterienzusammenhang für die Elementarpädagogik reklamieren. Von einer Perspektive bzw. Perspektivität wird erwartet, dass sie es - ähnlich wie in der Geometrie - ermöglicht, die Ordnung und Strukturiertheit eines Phänomens, eines Raumes. durch den Bezug auf einen oder mehrere Punkte wahrzunehmen. „In diesem Sinne bildet Perspektivität also nicht Wirklichkeit ab, sondern sie stellt her“ bzw. rekonstruiert sie (Honig u.a. 1999, S. 35).

Dabei mag der Hinweis fast trivial erscheinen, dass wir allenfalls stellvertretend für die Kinder deren Erfahrungen, Bedürfnisse, Interessen erforschen und artikulieren können, auch dann, wenn Kinder in manchen Studien selbst zu Wort kommen. Und gerade darin liegt die besondere Verantwortung der Elementarpädagogik als einer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin.

Welche Erwartungen an die Elementarpädagogik bzw. insbesondere an die elementarpädagogische Forschung lassen sich mit der Kinderperspektive verbinden? Vier Argumentationslinien will ich benennen; sie soll ihren Beitrag dazu leisten, dass

- wir die unmittelbaren Lebensäußerungen der Kinder besser kennen und als wesentliche Grundlage ihrer Lernprozesse verstehen,
- wir die kulturellen Praktiken und die Sozialität der Kinder im pädagogischen Feld differenzierter wahrnehmen und uns darauf einlassen;
- sie uns die Institutionalisierung der Kindheit in ihren Wirkungen und Nebenwirkungen erschließt,
- sie in und Sensitivität für fehlgeleitete Bilder von Kindern und Kindheit im öffentlichen und fachlichen Diskurs weckt.

Die unmittelbaren Lebensäußerungen der Kinder besser kennen und als wesentliche Grundlage des Lernens verstehen

„Die Kindheit hat ihre eigene Weise, zu sehen, zu denken und zu empfinden... Fanget also damit an, eure Kinder besser zu studieren, denn das ist ganz sicher: ihr kennt sie nicht.“

Jean Jacques Rousseau 1712 - 1778

Mit diesen Worten verwies Jean Jacques Rousseau bereits vor mehr als 250 Jahren darauf, dass Kinder eine andere Wahrnehmungs- und Denkweise als Erwachsene und ein Recht auf ein kindliches Eigenleben haben. Das Zitat mit seiner impliziten Forschungsprogrammatisierung verdeutlicht die entscheidende Zäsur in der Geschichte der Pädagogik der frühen Kindheit. Hatte man bis dahin, die Fähigkeit zu lernen und sich zu bilden, nur dem erwachsenen Menschen zugestanden, zuge-
traut und zugemutet, so stellt Rousseau fest:

„Es ... will alles berühren, alles betasten; widersetzt Euch nicht dieser Unruhe! ... Es lernt auf diese Weise die Wärme, die Kälte, die Weichheit, die Schwere, die Leichtigkeit der Körper kennen, ihre Größe, ihre Gestalt und ihre Seinsqualitäten beurteilen, indem es sie betrachtet, befühlte, behorcht... (Rousseau in Grell 2010, S. 156).

Frithjof Grell (2010) schreibt Rousseau die originäre Entdeckung zu, „dass die ‚Unruhe‘, die Dynamik des Kleinkindes eine fundamentale Bedeutung und grundlegende Funktion im Zusammenhang mit der besonderen biologisch-anthro-

pologischen Organisation des Menschen hat: Sie ist Bedingung ... für jene ... Lernprozesse, die das Leben und Überleben des Menschen als Individuum und Gattung sichern“ (S. 156).

Die deutschsprachige Allgemeine Erziehungswissenschaft beschreibt später diese Fähigkeit als Bildsamkeit, als einen wechselseitigen Zusammenhang von selbsttätiger ‚Aneignung‘ und äußerer ‚Anregung‘, von Spontaneität und Rezeptivität (ebd.). Das Lernen erscheint darin als „selbstgesteuerte Fähigkeit, ... ein lernendes Verhältnis zu sich, zu Mitmenschen und zur Welt einzunehmen.... in hohem Maße abhängig von der Sensibilität dem eigenen Leib ..., den eigenen Wünschen gegenüber, ist abhängig von Wissen und ... von dem Wunsch und der Fähigkeit zur Selbstreflexion“ (Scholz 2010, S. 66).

Es ist die vornehme Aufgabe der Elementarpädagogik, dass sie das, was Kinder so selbstverständlich tun und was bis heute mit unterschiedlichen Bildungskonzeptionen beantwortet wird, bewusst macht. Was die kindlichen Ausdrucks- und Lernformen betrifft, verfolgt die phänomenologische Kindheitsforschung, deren Wurzeln in 20er und frühen 30er Jahre des vorigen Jahrhunderts reichen, bis heute das Ziel, die Welt mit den Augen der Kinder wahrzunehmen und diese Perspektive der Kinder zu repräsentieren. Ihre forschungsmethodischen Zugänge sind daran orientiert, dem Kind als Person zu begegnen. Dazu gehören (vgl. Liegle 2006):

- Das Auflesen ihrer Spuren; denn: Was Kinder erleben, hinterlässt Spuren, meist in Form von schöpferischen Arbeiten im tausendfach Alltäglichen, die auch von der Ermunterung zur Phantasie und Offenheit der Erwachsenen leben;
- Auch Briefe, Tagebücher, Autobiographien und andere Selbstzeugnisse sind ein Spiegel; allerdings ist die Perspektive des Kindes gebrochen und überlagert durch die Perspektive dessen, der in einer späteren Lebensphase die Erinnerungsspuren aufdeckt.
- Phantasiegeschichten zeigen, dass sich im kindlichen Weltbild zwei Mächte in mannigfachen Ausformungen das Mächtige und das Ohnmächtige einander gegenüber stehen. Zugleich erweisen sich im Erleben des Kindes die Erziehungssituationen als ein ständiger Kampf um Anerkennung, will es doch von

den „bedeutsamen Anderen“ beachtet und anerkannt werden und Selbstwirksamkeit und Autonomie in seinem Tun erfahren.

- Rollenspiele von Kindern verdichten geradezu die wiederholt erlebten Situationen in einer dramatischen Szene. „Auch das Rollenspiel verweist auf eine zweite Ebene des Erlebens: auf Prozesse der inneren Verarbeitung erlebter Situationen, auf Versuche, für innere Konflikte eine Lösung zu finden“ (Liegle 2006, S. 24).
- Gespräche von und mit Kindern sind wichtige Erkenntnisquellen. Diese Lektion erteilt zum Beispiel der Schriftsteller Bert Brecht in einer seiner Keuner-Geschichten:

„Herr Keuner sah die Arbeit seiner kleinen Nichte an. Sie stellte ein Huhn dar, das über den Hof flog. ‚Warum hat dein Huhn eigentlich drei Beine?’ fragte Herr Keuner. ‚Hühner können doch nicht fliegen’, sagte die kleine Künstlerin, ‚und darum brauchte ich ein drittes Bein zum Abstoßen. ‚Ich bin froh, dass ich gefragt habe’, sagte Herr Keuner“ (Brecht 1967, S. 400).

In der sozialwissenschaftlich orientierten Kindheitsforschung finden heute die Gespräche meist in Interviewform statt. Bezugspunkte sind dabei oft Zeichnungen, schriftliche Dokumente, Videographien, zu denen sie zum lauten Denken aufgefordert werden. Ihre Sammlung, Typisierung und Deutung kann zu umfassenden und erhellenden Reportagen führen (z.B. World Vision-Kinderstudie: Kinder in Deutschland 2007 und 2009).

Was will, was kann die Kinderperspektive zum Verstehen frühkindlicher Lernprozesse beitragen?

Kindliches Lernen hat in der Leiblichkeit seine anthropologische Grundlage.

In vielen Beispielen hat Jean Piaget diese Eigentümlichkeit kindlichen Denkens und Lernens anrührend vermittelt:

Piaget fragt den etwa fünf Jahre alten Jacques:

„Bewegt sich die Sonne?“

„Ja, wenn man geht, folgt sie uns. Wenn man abbiegt, biegt sie auch ab. Folgt sie Ihnen nie?“

„Warum bewegt sie sich?“

„Weil sie eben geht, wenn man geht.“

„Warum geht sie“

„Um zu hören, was wir sagen!“

„Ist sie lebendig?“

„Oh, sicher! Sonst könnte sie uns nicht folgen, sie könnte nicht scheinen.“

(Kurze Zeit später):

„Bewegt sich der Mond?“

„Auch wenn man geht, noch mehr als die Sonne, denn wenn man läuft, läuft er auch, und dann die Sonne, die geht, wenn man läuft. Denn der Mond ist stärker als die Sonne, er geht schneller. Die Sonne kommt ihm nie hintennach.“

„Wenn man nicht geht?“

„Der Mond hält an. Aber wenn ich anhalte, dann rennt ein anderer.“

„Wenn du rennst, und einer deiner Kameraden läuft in der entgegengesetzten Richtung, was geschieht dann?“

„Er geht mit dem anderen.“

(Am Schluss des Gesprächs):

„Wie bewegt sich die Sonne heute?“

„Sie bewegt sich nicht, weil wir nicht gehen. Oh! Sie muss sich doch bewegen, man hört einen Lastwagen...“

Der Leib des Kindes ist die nicht hintergehbare Basis seiner Welterfahrung. In dessen Sinnesfundament gründet sie: „Ich gehe, also folgt bzw. verfolgt uns die Sonne... um zu hören, was wir sagen.“ Das Kind verfügt noch nicht über die uns bekannten Naturgesetze; d.h. über deren abstrahierende Denkstrukturen. Deshalb brauchen und gebrauchen Kinder im Lernen leiblich-ästhetische Zugangsweisen; eine verfrühte Reduktion auf den Intellekt und seine Denkfähigkeit würde seine Lerngrundlagen missachten.

Diese besondere Qualität kindlichen Denkens und Lernens wird auch von dem Hirnforscher Wolf Singer geradezu betont. Er warnt vor der starken Konzentration auf die rationale Sprache als Kommunikationsinstrument und als einziges Ausdrucksmittel, das ja unser Erziehungssystem mit Nachdruck ausbildet. „Nun ist es kein Geheimnis, dass bei einem kommunikativen Akt ein erheblicher Teil der vermittelnden Information über Mimik, Gestik und Intonation transportiert wird. Auch ist wohl bekannt, dass durch bildnerische, musikalische, mimische, gestische und tänzerische Ausdrucksformen Information transportiert werden kann, die sich in rationaler Sprache nur schwer fassen lässt ... Die Kleinen bieten uns bereitwillig an, die vielen Sprachen zu vervollkommen, die die Kommunikation zwischen Menschen so reich machen – es gibt die Sprachen der Malerei, der Musik, des Tanzes und der Pantomime, der Schauspielerei“ (Singer 2002, S. 8). Kinder denken Händen und Füßen, durch Berührung und Bewegung und sprechen 100 Sprachen (vgl. Reggio-Pädagogik).

Lernen hat mit kindlichen Beziehungen, inneren Bildern und Bedeutungen zu tun.

„Wenn man in die Scheibenfenster der Gaslaterne blinzelte, konnte man lange Goldfäden aus ihrem Licht herauszwickeln – bis runter vor die Füße; wenn sich die Augenlider langsam hoben, zitterten die Lichtbänder, verkürzten sich und sprangen zurück; man konnte sie auf- und abtanzen lassen – ein Bild aus gebrochenen Strichen, eine schräg fliehende Brücke, die man nicht betreten, doch jeden Abend wieder herbeizaubern konnte (Johansen, 1978, S. 161).

Kinder erleben nicht nur „Erlebnisse“, sondern vielmehr alles, was ihnen begegnet ist Erlebnis. Kinder erfahren das „Du-Artige“ der Dinge, ihren Aufforderungscharakter oder ihre „gebärdenhaftes Gegenüber“ (Langeveld 1964, S. 146ff). „Für Kinder sprechen Bäume, Pfützen..., Laub, alte Blechbüchsen ... einen „pathischen Dialekt“: ... Der Schlamm „lädt ein“, geformt zu werden; der Ball „will“ springen und verweist gleichzeitig auf Mitspieler; die Höhle „lockt“, entdeckt zu werden; der dunkle Busch „warnt“ davor, sich im zu nähern.... Die Welt ist prall gefüllt mit Anrufen und Zeichen... Die ursprüngliche Begegnung des Kindes mit dem Gegenstand führt zu einer Erweiterung der auf bestimmte Funktionen eingegrenzten Beziehungsmöglichkeit in der offenen Sinnggebung“ (Doehleemann 1919, S. 121).

„Ein Beispiel ist die Verwendung eines Teesiebes, wie sie mir im Laufe der Zeit bei meinen Kindern auffiel: als Monokel, als Schirmmütze für den Teddybär, als Schmetterlingsnetz zum Fliegenfangen, als Streuer zur Herstellung von Sandregen, als Schläger und Auffangkorb für Plastikkügelchen, als Mikrophon, mit einer Schnur an ein auseinander genommenes Radio geknüpft“ (ebd.).

Das dichte und intensive Erleben und Erfahren von Wirklichkeit ist zuerst und vor allem ein Empfinden. „Sie sind mit ihrer ganzen Existenz, mit Leib und Sinnen mitdendrin in diesem Schauen“ (Bergmann 2011, S. 44). Dieses verwunderte Schauen, das die Dinge nicht sogleich ordnet und teilt, lässt im Kind innere Bilder entstehen. „Das Bild (der Schnecke zum Beispiel) ... aus intensiver betrachtender Begegnung gewonnen, wird Teil der Vorstellungswelt, es formt ... Gefühle und Empfindungen, legt ihm Werte für den Umgang mit ihm nahe... Das gewonnene Bild ... berührt Tiefendimensionen des Menschen und vermag eine Form des Zeigens, die nur dem Bild zu Eigen ist. Diese Bilder von der Welt... sind Entdeckungen, Eröffnungen, die eingebunden sind in Geschichten, in Handlungssequen-

zen, die sie mit hervorbringen“ (Stenger 2007, S. 286 f). Diese inneren Bilder von der Welt und die Beziehungen zu ihr schwingen im kindlichen Lernen mit. Deshalb ist Lernen nur dort einem Verstehen zugänglich, wenn es „...als Prozess konzipiert wird, der für den Lernenden selbst (eine) Bedeutung hat. Diese Bedeutung kann (sozialwissenschaftlich) als Produkt sozialer Praxis oder (phänomenologisch) als das im Lernprozess Erfahrende konzipiert werden, das immer auch eine Selbsterfahrung einschließt“ (Staege 2010, S. 16).

Wenn dann im Kindergarten oder in der Schule tatsächlich Lernen oder Einübung stattfinden soll, bedeutet dies, dass sich Erwachsene und Kinder darin einig sind, dass die Bedeutung ihres Tuns darin besteht zu lernen. Das schließt ein, dass die Kinder wissen müssen, dass sie lernen, was sie lernen und warum sie es lernen. Bestimmen zum Beispiel die Bildkarten „Unfallauto, Uhr, Unfall“ – mit dem Herausheören des Lautes /u/ die gemeinsame Situation, dann liegt die Bedeutung des gemeinsamen Tuns in einer Hörübung und nicht im Geschichten erzählen). Dann hat Erklären bzw. Lehren mit der Durchsetzung einer Bedeutung bzw. eines Deutungsmusters zu tun, das für das Kind als bedeutsam gesehen wird (vgl. Scholz 2010).

Kindliches Lernen braucht die Unterstützung des Erwachsenen.

„Erziehung ist die Fähigkeit des Erwachsenen, sich zu den Kindern – das heißt in der jeweiligen Gegenwart – so zu verhalten, dass das Verhalten des Erwachsenen seine wesentliche Bedeutung durch seinen Bezug auf die Zukunft des Kindes erhält und eben nicht durch den ausschließlichen Bezug auf die Gegenwart“ (Scholz 2010, S. 65). Es gibt einen historischen Prozess der Ausdifferenzierung der Verhaltensmöglichkeit der Erwachsenen gegenüber den Kindern. Im Zuge dieser Entwicklung haben Erwachsene gelernt, nicht nur mit Kindern zu leben, sondern ihre Aufmerksamkeit auf Kinder zu richten, und zwar auf den Lernprozess von Kindern. „Das heißt: Die eigene Produktion wird unterbrochen, die eigene Lebenszeit ...dem Lernen des Kindes“ (ebd.) gewidmet.

Einem Kind zu zeigen, wie man einen Schal strickt, bedeutet eben nicht, einen Schal zu stricken, sondern zu lehren, wie man einen Schal strickt. Dann ist nicht die Länge des in der Zeit gestrickten Schals entscheidend, sondern die Frage, ob das Kind diesen Vorgang gelernt hat. Der Lehrende bzw. der Zeigende und das

lernende Kind sind aufeinander bezogen. Sie beziehen sich gemeinsam auf etwas Drittes, auf die Welt. Ludwig Liegle (2006) hat diesen Verstehensmodus von Kind und Erwachsenen als Modus der Verflechtung bezeichnet. Dieser konstituiert sich im Umgang sowie im gemeinsamen Bezug auf die Erfahrungswelt der Dinge, also „in der Erfahrung der durchlässigen Grenze zwischen Nähe und Ferne, Vertrautheit und Fremdheit. Er ist sich der Tatsache bewusst, dass der erziehende Erwachsene nach Siegfried Bernfeld stets mit zwei Kindern zu tun hat, dem Kind, das ihm gegenüber steht und dem Kind in sich. „Dieser Modus der Verflechtung vermeidet die schematische Einordnung des Kindes und seiner Lebensäußerungen in konventionelle Schemata ebenso wie die Resignation vor der Unbegreiflichkeit der Andersheit und verzichtet auf den Anspruch selbstgewissen Verstehens der Andersheit“ (S. 17).

Kinder sind anders!“ Dieses Diktum von Maria Montessori deutet nicht nur auf das „Geheimnis der Kindheit“ („Il segreto del infanzia“) hin, sondern bezeichnet zugleich eine unabschließbare Herausforderung für pädagogisches Verstehen und Handeln, von Generation zu Generation, was jedoch auch zugleich ein wesentliches Berufswahlmotiv für ErzieherInnen darstellt.

Die kulturellen Praktiken und Sozialität der Kinder differenzierter wahrnehmen

Seit den 90iger Jahren mehren sich sozialwissenschaftliche Untersuchungen, die beanspruchen, das Kind/die Kinder als Akteur und Subjekt seiner sozialen und kulturellen Welt zur Geltung zu bringen (vgl. Honig 2003, Heinzel 2011). Sie betonen die aktive Rolle der Kinder in der Gesellschaft und gehen über die traditionelle Phänomenologie des Kinderlebens hinaus (Honig 2003, S. 108), Sie nehmen die Kinder mit ihrer Sicht auf ihre Lebenswelt in den Blick und sehen die Kinder als (Mit-)Produzenten ihrer Entwicklung mit eigenen Rechten.

Lernen ist in einen sozialen Kontext eingelagert.

Gerd Schäfer (1995) und Hans-Joachim Laewen (2000) zum Beispiel beschreiben minutiös die Prozessualität individueller Aneignungsprozesse. Sie argumentieren im Rückgriff auf neuere Erkenntnisse der Neurobiologie, dass Kinder durch die

Evolution darauf vorbereitet sind, sich von Beginn an und mit all ihren Kräften zu bemühen, sich ein Bild von der Welt zu machen. Kinder bringen ihre Sinneseindrücke mit eigenen Aktivitäten in Zusammenhang und ordnen ihnen auf diese Weise Bedeutung zu. Kinder konstruieren selbsttätig und in Interaktion mit der belebten und unbelebten Umgebung eine komplexe Struktur, die mehr ist als ein bloßes Abbild der Umgebung. Sie besteht aus mehr oder weniger vernetzten und mit emotionalen Wertigkeiten verknüpften Detailwahrnehmungen auf den verschiedenen Sinnesebenen und ist mit Handlungen, Handlungsabsichten, Handlungskontexten verbunden, die den Wahrnehmungen eine subjektive Bedeutung verleihen (Laewen 2000, S.8 in Honig 2003, S. 107). Die Kinder konstruieren in diesem Verständnis die Welt maßgeblich in ihrem Tun.

Die Elementarpädagogik trägt dem Umstand Rechnung, dass in der Folgezeit und bis heute die Erwartungen an die Bildungsqualität von Tageseinrichtungen gestiegen sind und dass die Bildungsprozesse von Kindern besser verstanden sein wollen. Zugleich hat sie aber auch die Aufmerksamkeit dafür zu schärfen, dass sich Kinder vom ersten Augenblick an in kulturellen Zusammenhängen bewegen und bereits in ihrer ersten pädagogischen Einrichtung auf eine vorbereitete Umgebung treffen, die die kulturellen Praxen in der Ausstattung des Raumes, in der Interaktion mit der Kindergruppe und mit den pädagogischen Fachkräften widerspiegeln. Von Anfang an geht es um Bildung als die lebenslange Fortsetzungsgeschichte des Menschen.

Soziales Lernen kann als Aushandlungsprozess zwischen Kindergartenkindsein und Peersein gesehen werden.

Kinder sind bereits besondere Mitglieder der Gesellschaft mit eigenem Recht (vgl. 1989 UN-Konvention über die Rechte der Kinder). Entsprechend rückt die Alltagskultur der Kinder, aber auch die Kindheit als gesellschaftliche Lebensform in den Mittelpunkt. Dabei interessieren vor allem die Interaktionen unter Gleichaltrigen und die sozialen Situationen, in denen Kinder weitgehend unter sich bleiben – die sog. peer-culture. Allerdings gibt es derzeit noch kaum Studien, die beispielsweise das Verhältnis zwischen Kindergartenkindsein und Peersein im Kindergarten in Hinblick auf Kindergartenkultur ... eruieren“ (Sujbert 2009, S.72).

Ausgangspunkt für entsprechende Forschungsarbeiten kann die Annahme des amerikanischen Kindheitsforschers William Corsaro bilden, dass die Kinder in zwei Kulturen gleichzeitig eingebunden sind, nämlich in die Kultur der Erwachsenen und in die der Peers. In diesem Spannungsfeld müssen sie sich ihren gesellschaftlichen Platz und ihre gesellschaftliche Anerkennung erkämpfen. Also nicht das umstandslose Hineinsozialisiertwerden ist hier von Interesse, sondern das Sich-Hineinarbeiten, in dem die Kinder sich aktiv, innovativ und kreativ Informationen zum Teil aus der Erwachsenenwelt aneignen und zum Teil auch eigene Informationen produzieren.

„Kinder bewegen sich ständig in und nehmen aktiv an der Welt der Erwachsenen teil, deren soziale Ordnungen sie nicht immer und vollständig verstehen. Mithilfe der Informationen aus den Interaktionen mit den Erwachsenen und unter den Peers stellen sie ihre Peer Culture her: einerseits dient dies der Bewältigung ihrer Angelegenheiten in der Peer Culture, andererseits trägt es zur Reproduktion, aber auch zum Wandel der Erwachsenenwelt bei...“ (Sujbert 2009, S. 73).

„Ressourcenknappheit“ steht für ein von Monika Sujbert (2009) inszeniertes, qualitatives Experiment, in dem die ErzieherInnen wie die ForscherInnen eine zurückhaltende Position einnehmen, um den Fokus auf die Aushandlungsprozesse unter Peers richten zu können.

Für die Umsetzung dieser Frage wurde ein Brettspiel konzipiert, in dem mehrere Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren miteinander agierten. Das den Kinder gezeigte Brettspiel hatte jedoch keine Spielfigur. Um das Spiel spielen zu können, sollte nun eine Papierfigur gebastelt werden. Zum Basteln bekam jedes Kind im Sitzkreis eine Tüte mit unterschiedlichem Inhalt. Einige Kinder hatten in ihrer Tüte beispielsweise eine Schere, Papier, einen roten Stift; ein anderes Kind hatte Kleber, wieder andere Glitzerstifte und Filzstifte oder kleine Süßigkeiten und Aufkleber. Sie durften diese Sachen behalten. Zusätzlich wurden Bastelmaterialien auf den Tischen ausgelegt, die „allen“ Kindern gehörten. Es wurde in einem separierten Bereich in den Einrichtungen und an zwei Tischen gearbeitet. Aus Ressourcen-Knappheit und um basteln bzw. anschließend spielen zu können, mussten sich die Kinder in Austauschprozessen die fehlenden Gegenstände von anderen Kindern besorgen.

Das Spiel wurde auf Video aufgezeichnet; zwei erwachsene Personen waren im Raum.

Zusammenfassend hält die Autorin fest: „In den Interaktionen orientieren sich die Kinder in dem gegebenen Kontext am Verhalten der anderen, treten aktiv in Kontakt miteinander und gestalten kollektiv die Geschehnisse der Gruppe. Sie bemühen sich um die Erarbeitung gruppeneigener Bedeutungssysteme, gestalten ihre

Aktivitäten, stellen Produkte her und setzen ihre Werte. Im Hinblick auf den Umgang mit Ressourcenknappheit wurden drei Regelungsformen... expliziert“:

Zwischen zwei Mädchen ging es um... eine Norm kindlichen Austauschens, was in der Erwachsenenwelt der Leihe entspricht.

Auch kam es zu einer sachlich-freundlichen Klärung durch einen Jungen, der als Vertreter einer ganzen Tischgruppe deren Bedürfnis artikulierte.

Schließlich war auch ein längerer Aushandlungsprozess zu beobachten, in dem die durch die Mitglieder erarbeitete Norm alle folgenden Austauschhandlungen regeln und kontrollieren sollte.

Es zeigt sich insgesamt, dass in symmetrischen Beziehungen zwischen Gleichaltrigen „Aushandlungsprozesse ... bereits im Kindergartenalter eine günstige und stimulierende „Probephase“ ... bieten, in dem die Akteure ihre Informationen und Handlungen reflektieren und prüfen müssen... Dies ... fördert die sozial-kommunikativen Fähigkeiten wie Verantwortung und Respekt für das Selbst und für die Gruppengemeinschaft sowie das Verständnis von Normen und Regeln des Umgangs mit Objekten und miteinander“ (Sujbert 2009, S. 81).

Kinder brauchen Kinder – Die Sozialität des jungen Kindes

Erst in letzter Zeit rückt eine Hinwendung zum jungen Kind in seiner Sozialität, seinem empathischen Verhalten, seinen Interaktionsprozessen mit anderen Kindern in den Fokus elementarpädagogischer Forschung. Der Ende letzten Jahres erschienene Band des Pestalozzi-Fröbel-Verbands (2010) widmet sich dieser Thematik: „Kinder brauchen Kinder. Warum sie wichtig sind, was sie für Kinder bedeuten und wie Kinder sie erleben“ (Hammes-Di Bernardo/Speck-Hamdan 2010, S. 9). Der entwicklungspsychologische Blick auf Peerbeziehungen und Kindergruppen macht bewusst, dass bereits beginnend mit der frühesten Lebensphase, in der Säuglinge auf das Schreien anderer Kinder reagieren, sich Fähigkeiten zur Peerinteraktion nachweisen lassen. Und wir alle kennen erste Formen des prosozialen Austausches im ersten Lebensjahr, soziale Beeinflussung, Interaktionen mit gemeinsamen Spielobjekten oder auch die Kommunikationen auf noch vorsprachlichem Niveau. Holger Brandes (2010) stellt jedoch fest, dass sich die meisten Untersuchungen auf dyadische Beziehungen beschränken und die Interaktion von mehr als zwei Kindern kaum in den Blick genommen wird. Eine der wenigen Studien im Krippenalter ist die Lausanner Trilogie-Studie (Fivaz-Depeursing/Corboz-

Warnery 2001), die belegt, dass schon Kinder im Alter von drei bis sechs Monaten innerhalb triadischer Konstellationen mit ihren Eltern wechselnde Blickrichtungen auf Mutter bzw. Vater ...zeigen, „dass das Basiselement des Gruppenlebens ... weit vor dem Alter von drei Jahren auftaucht ...“ (in Brandes 2011, S. 18). Demzufolge zeigen Kinder im Alter von drei bis sechs Monaten in triadischen Situationen wechselnde Blickrichtungen auf Mutter bzw. Vater. (Vor diesem Hintergrund wäre auch die Eingewöhnungsart in den Kindertagesstätten zu überdenken, die die Kinder einzeln und mit starker Erwachsenenorientierung aufnimmt.)

Andere Studien, wie zum Beispiel Bettina Lamm und Heidi Keller (2010), untersuchen die Rolle von Peers im Kulturvergleich. Dabei zeigt das kulturelle Modell der westlichen, hochgebildeten Mittelschicht eine Sozialisationsstrategie, die darauf ausgerichtet ist, selbstständige, selbstbewusste und unabhängige Individuen zu erziehen. „Die Mütter erwarten, dass die Kinder auch einmal Zeit allein verbringen, ohne jemanden zu brauchen... In der Interaktion sollen Babys die Führung übernehmen, während die die Mütter ihnen ungeteilte dyadische Aufmerksamkeit schenken, um ihren Signalen folgen zu können. ... Die umfangreichen und elaborierten Sprachäußerungen gegenüber dem Baby sprechen die Autonomie des Kindes an, betonen seine Einzigartigkeit und stellen es vor Entscheidungen...“ (Lamm/Keller 2010, S. 27).

Das kulturelle Modell der nicht-westlichen traditionellen Bauernfamilien, der Nso-Bauern aus der nordwestlichen Provinz Kameruns dagegen sieht den Erwerb prosozialer Fähigkeiten als wichtigstes Sozialisationsziel. Respekt und Gehorsam, Hilfsbereitschaft und soziale Harmonie werden von ihnen weit höher bewertet als Durchsetzungsfähigkeit und Selbstverwirklichung. Ihr kulturelles „Priming“ unterscheidet sich auch gravierend in der Rolle, die anderen Kindern für die Entwicklung und Erziehung kleiner Kinder zukommt. Die Untersuchung hat zum Beispiel erfasst, wie die Nso-Kinder und die deutschen Mittelklassekinder im Alter von 4 bis 8 Jahren in ihrem Fürsorgeverhalten beeinflusst sind.

„Entsprechend ihren eigenen Erfahrungen sehen die deutschen Kinder Babybetreuung in erster Linie als eine Aufgabe der Mutter (bzw. der Eltern oder anderer Erwachsener), während die Nso-Kinder sich selbst und andere Kinder für die besten Betreuungspersonen für Babies hielten... Während deutsche Kinder der Ansicht waren, dass man sich entweder um ein Baby kümmern oder mit seinen Freunden spielen kann, bevorzugten die Nso-Kinder eine geteilte Aufmerksamkeitsstrategie“ (S. 31).

In Interviews zeigten die Nso-Mütter auch, dass sie für ihr Bindungsverhalten Exklusivität ablehnen. Die Ansicht, dass eine zu enge Bindung zwischen Mutter und ihrem Baby oder Kleinkind zu vermeiden sei, finden sich in den Ethnotheorien vieler afrikanischer Gesellschaften wieder.

Das Bezogensein des lernenden Kindes auf die Erwachsenen

„Kinder begegnen uns nicht für sich, sondern immer schon in Erziehung, in Auseinandersetzung mit Erwachsenen, mit einer Kultur, einer Gesellschaft und zugleich in ihrer Unangepasstheit. Die Dinge, Orte, Zeiten der erwachsenen vermessenen Welt passen nur teilweise zu den Konstruktionen von Kindern, weil sie nur wenig ihrem leiblichen Erleben und damit ihrer Lebenswelt entsprechen. Ihren Deutungen liegen präkonventionelle Erfahrungen zugrunde, an die es sich anzunähern lohnt, gerade wenn Erziehung einen pädagogischen Raum und Dialog darstellen soll der Selbstbildungsprozesse unterstützt“ (Scholz 2010, S. 46).

Versteht man unter Erziehen ein behutsames Begleiten und denkendes Mitwirken an dem, was im Zusammenleben der Menschen wie von selbst geschieht, dann umfasst diese Tätigkeit und Teilhabe des Erziehers am Leben der Kinder:

- Behüten – Schützen und damit verbunden das Auswählen aus der Lebenswelt (vgl. Medien, Konsum...), um die sächlichen und sozialen Bedingungen und Gegebenheiten für Kinder erfahrbar zu machen;
- Gegenwirken, um schädliche Einflüsse auf die Kinder zu vermeiden und zugleich ihr Selbstständigwerden zu ermöglichen;
- Unterstützen - Verstehen – Ermutigen durch familiäre und institutionelle Aktivitäten im Sinne des Versuchs, Bewusstsein und Vernunft in das Generationsverhältnis zu bringen, um es in der Spannung von Spontaneität und Reflexivität, von Struktur und Freiheit, vorgegebenen Zwängen und aufgegebenener Selbstbildung zu gestalten (vgl. Flitner 1982).

Konkretes erzieherisches Handeln ist heute vor allem Thema der Ratgeberliteratur und der „Supernannies“ im Fernsehen. Auch die elementarpädagogische Forschung wagt bisher nur zögerlich den Abstieg in die Niederungen des Erziehungsalltags, wo die tatsächlichen Aushandlungsprozesse zwischen Kindern und Erwachsenen angesiedelt sind und die Erwachsenen mit dem Beispiel ihres eigenen Erzogenseins den Kindern begegnen.

Lernen und die Institutionalisierung der Kindheit in postmodernen Gesellschaften

„Die Pädagogik der frühen Kindheit behandelt die Einrichtungen für Kinder in der Regel lediglich als sozialadministratives Gehäuse frühkindlicher Betreuung, Erziehung und Bildung“ (Honig 2003, S. 86 f). Damit wird ihre Rolle und Wirkung weit unterschätzt und gegenüber der wissenschaftlichen Disziplin Elementarpädagogik der Vorwurf erhoben, dass sie Reichweite und die Funktion der frühkindlichen Institutionen nicht hinreichend fokussiere.

Mit Rückgriff auf Helmut Fend (2009) und Hans Merckens (2006) sind pädagogische Institutionen zu verstehen als

- Antworten auf Probleme, die aus dem gesellschaftlichen Funktionszusammenhang erwachsen sind (vgl. sozialgeschichtlichen Hintergrund der Kindertageseinrichtungen);
- Mittel zur Durchsetzung von Interessen, die mit pädagogischen Zielsetzungen nur im Idealfall gleichzeitig zusammenlaufen,
- gesellschaftliche Räume, die sich nicht ständig neu erfinden, sondern in denen vielmehr Strukturen, Handlungsorientierungen, Verhaltensnormen und ihre Durchsetzung auf Dauer gestellt sind;
- auf einen Wert- und Sinnzusammenhang bezogene Einrichtungen, in denen Leitideen, oft schriftlich gefasst als Leitbilder, handlungsbedeutsam sind.

Das Gefüge der Kindertageseinrichtungen ist als öffentlicher Raum zu verstehen.

„Er konstituiert die Kindheit als Lebensphase und Lebensform entscheidend mit; er schafft soziokulturelle Kontexte des Kinderlebens und kindlicher Bildungsprozesse und weist den Kindern einen gesellschaftlichen Ort, eine Rolle zu, indem er als Sozialisationsinstanz zwischen den Neulingen und der Gesellschaft vermittelt“ (Honig 2003, S. 88).

Was hat die frühe Institutionalisierung mit der Kinderperspektive zu tun?

- Institutionen definieren maßgeblich, was es heißt ein Kind zu sein und welche Erfahrungen ein normales Kind machen sollte ... Sie sind nicht nur ein eigenständiges Sozialisationsfeld... Sie repräsentieren eine Form des Aufwachsens (vgl. Honig 2003, S. 104).
- Gleichzeitig wird von den Kindern erwartet, dass sie die angebotenen Chancen ergreifen, um sich gemeinschaftstauglich, psychisch stabil, körperlich gewandt,

sprachlich und kulturell zu entwickeln. Der Rechtsanspruch der Kinder auf einen Kindergartenplatz hat eine große Bedeutung für die Institutionalisierung der Kindheit zwischen drei und sechs, aber auch bald der Unterdreijährigen, als spezifischer Phase im Lebenslauf. Analog zur Schulkindheit wird heute bereits von einer Kindergartenkindheit gesprochen.

- Somit sind Kindergärten nicht nur „schöne“ Orte für Kinder als kreative Individuen, sondern gesellschaftliche Räume mit klaren Vorstellungen über die Behandlung von Kindern (vgl. Kelle 2007, S. 110). Dabei spielen Vorstellungen von altersgemäßer oder „altersgerechter Entwicklung“ eine maßgebliche Rolle. Denn in modernen Gesellschaften wird Kindheit primär als Entwicklungs-kindheit gesehen mit der Tendenz zur Vereinheitlichung und Normierung.
- Kindergärten sind heute – wie alle Bildungseinrichtungen – der Öffentlichkeit rechenschaftspflichtig geworden. Über Evaluationsmaßnahmen wird ihre pädagogische, strukturelle und orientierende Qualität gemessen, so als sei Qualität ein klares Konstrukt und das Technologiedefizit der Erziehung einfach überwindbar.

Die institutionelle Einlagerung des kindlichen Lernens

Nun ist das kindliche Lernen wesentlich in pädagogische Institutionen eingelagert. In ihnen ist Organisation und Interaktion, Struktur und Handeln untrennbar aufeinander bezogen. Dazu gehört zum Beispiel die durch den Organisationscharakter auferlegte

Raum- und Zeitordnung.

Michael Parmentier hat bereits vor 30 Jahren (1979) auf die Parzellierungs- und Sequenzierungsregeln institutioneller Räume und die für die Kinder damit verbundenen Entwicklungsaufgaben hingewiesen. Diese frühe Untersuchung fand in der ethnographisch angelegten Trierer Kindergartenstudie unter Leitung von Michael-Sebastian Honig und seinem Team eine konsequente Fortführung. Kai Schmidt und Sabine Bolling (2003) haben den Zusammenhang von Freispiel und Raum untersucht. Leitend war die These: „Räume werden in Interaktion von Kindern und Erzieherin hervorgebracht.“ Nur wenige Einblicke in die ethnographische Studie sollen den Zusammenhang aufscheinen lassen:

- Zunächst wird das parzellierte Raumkonzept bzw. die Funktionsräume, die sich nochmals in Raumsegmente gliedern, sowie die Anordnung von Objekten im Raum beschrieben. Der Theaterraum enthält z.B. die besonders arrangierten Raumsegmente einer Bühne, Arztpraxis, Puppenküche und eines Büros.
- Die Akteure, Kinder wie Erzieherin, halten sich während des Freispiels an unterschiedlichen Ort auf. Die Kinder sind gerne in den Transitbereichen unterwegs, während die Erzieherinnen meist an einem freien Tisch, der wie ein Stützpunkt fungiert, sich aufhält.
- Die Objekte im Raum haben einen bestimmten Status; sie haben zum Beispiel einen festen Platz und müssen in einen fertigen Zustand gebracht werden: „Mach dein Puzzle fertig!“ Die Kinder müssen beim Aufräumen die interne Ordnung respektieren. Gerade die sog. verschleppten Objekte zeigen, wie die kindliche und die erwachsenen Ordnung konfliktieren.
- Regeln und Normen strukturieren die Praktiken, die Kinder in Raumparzellen zur Anwendung bringen; (z.B. In der Puppenküche dürfen sich nicht mehr als 4 Kinder!) . Oft wiederholen die Kinder selbst die oft von der Erzieherin wiederholten Regel, in einer Form des „mockings“ bzw. Nachäffens: „Hier nicht! – Nicht mehr als vier! “
- Das Vokabular der Spielwelt bringt ebenfalls die erwarteten Wirkungen zum Ausdruck; z. B. Eine Afrikanerpuppe hat keine Ausreise aus dem Puppenbereich! Oder Tadel: „Wenn die Friseurin Hunger hat, soll sie ins Restaurant gehen!“

Die Kinderperspektive kann ins Bewusstsein rücken: Weil das Spiel der Kinder eine narrative und die Alltagsordnung des Kindergartens eine administrierte Struktur hat, stellt sich Kindern eine spezifische Entwicklungsaufgabe: Die Kinder müssen sich und ihre Handlungen im Laufe des Tages auf unterschiedliche Ebenen der Realität beziehen und zwischen ihnen wechseln“ (vgl. Honig 2003, S. 108) – und das gelingt Kindern sehr unterschiedlich.

Institutionelle Beziehungserfahrungen mit Erwachsenen

In der Institution „Kindertageseinrichtung“ arbeiten Erwachsene mit dem Beruf ‚Erziehung und Bildung‘. Im Gegensatz zu den Eltern üben die Erzieherinnen Betreuung, Erziehung und Bildung als professionelle Tätigkeit aus. Von den Kindern wird erwartet, dass sie selbstverständlich zu diesen Erwachsenen eine positive Beziehung aufnehmen und Nähe und Distanz, Spontaneität und Zurückhaltung angemessen ausbalancieren.

Dass Kindergartenkinder und Schulkinder besonders aus der Qualität der Beziehungsgestaltung profitieren, zeigt die Bindungsforschung. Dabei muss bewusst sein, dass ErzieherInnen-LehrerInnen-Kind-Beziehungen im Gegensatz zu den Mutter-Kind- Beziehungen eine ganze Reihe von Besonderheiten zeigen. Nach Ahnert, Piquart & Lamb (2006) basieren diese auf dem Bezug zu einer Kindergruppe, aus dem heraus sich individuelle Beziehungen zu einzelnen Kindern entwickeln. Dazu kommt die Dynamik der Kindergruppe, was z.B. Alter, Geschlecht betrifft. Arbeiten mehrere Erwachsene mit den Kindern, kann die Beziehungsqualität nur aufrecht erhalten werden, wenn die unterschiedlichen Personen sich verständigen und ihnen eine analoge Gruppenatmosphäre gelingt.

Die Forschungsgruppe um Lieselotte Ahnert (2006) stellen fünf Qualitätskomponenten einer Bindungsbeziehung vor:

- Zuwendung: Dem Kind gehört die Aufmerksamkeit und freundliche Zuwendung der Erzieherin.
- Sicherheit: Das Kind wird in bedrohlichen Situationen beschützt, so dass es sich sicher fühlen kann.
- Stressreduktion: Bei Anzeichen von Stress (weinen, traurig sein) reagiert die Erzieherin und tröstet das Kind (meist mit Körperkontakt).
- Assistenz: Wenn das Kind etwas nicht allein schafft, kann es mit der Hilfe der Erzieherin rechnen.
- Explorationsunterstützung: Die Erzieherin ermutigt ein Kind, sich etwas Bestimmtes zuzutrauen.

In einer Untersuchung mit 75 Vorschulkindern konnten von dem Forschungsteam folgende Einsichten gewonnen werden: Die Kinder, die von äußerst zugewandten, assistierenden und ihre Neugier und Entdeckerfreude unterstützenden Erzieherinnen betreut wurden (starke Gruppe), wurden von Lehrerinnen und Eltern nach dem ersten Schulhalbjahr als wesentlich motivierter und anstrengungsbereiter eingeschätzt als Kinder der schwachen Gruppe, d.h. der Kinder, die diese Bezie-

hungsqualitäten nicht erfuhren. Leider musste auch festgestellt werden, dass die starke Gruppe mit wesentlich mehr Mädchen, wogegen die schwache Gruppe mit signifikant mehr Jungen gesetzt war (vgl. Ahnert 2006, S. 23)

Während das Ausmaß an individueller Zuwendung mit zunehmendem Alter abnimmt und auch Sicherheit und Stressreduktion in der Erzieherinnen-Kind-Beziehung an Bedeutung verlieren, bleiben Assistenz und Explorationsunterstützung die maßgeblichen Komponenten der Erzieherinnen-Kind-Beziehung der Vorschulzeit (Ahnert 2006, S. 23). Die Kinder scheinen in diesem „emotional banking“ einen Boden zu gewinnen, mit dem sie die Transition in den neuen Beziehungskontext Schule besser bewältigen, weil sie sich offen, unbelastet und erfolgssicherer den neuen Herausforderungen stellen können. Leider musste auch festgestellt werden, dass die starke Gruppe mit wesentlich mehr Mädchen, wogegen die schwache Gruppe mit signifikant mehr Jungen gesetzt war.

Mit der Kinderperspektive wird ein Desiderat erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung deutlich: Es ist das Fehlen einer Theorie pädagogischer Institutionen, deren Dilemma gewiss darin besteht, dass die fortschreitende funktionale Differenzierung der Tageseinrichtungen für Kinder eine integrierende Vorstellung ihrer pädagogischen Aufgaben weiter erschwert. Michael S. Honig (2003) knüpft in seiner Reflexion an das Konzept der Institutik von S. Bernfeld (1925) an und benennt ihren Kern:

Einer Institutik geht es es „die Differenz und Erziehung und Nicht-Erziehung, also um die Möglichkeit von Erziehung ... Institutik kennt die psychischen und sozialen Grenzen einer Erziehung, die sich auf ihre Konzeptionen und auf die Lernfähigkeit des Zöglings beschränken zu können glaubt, um ihre Ziele zu erreichen... Als Verwissenschaftlichung der Erziehung mündet Institutik daher konsequent in eine Umgestaltung der Institution ... Es geht um generationale Lebensformen“ (Honig 2003, S. 91 f).

Wecken von Sensibilität für die Bilder von Kindern und Kindheit im öffentlichen und fachlichen Diskurs

Gerade weil die Elementarpädagogik – wie die Primarstufenstufenpädagogik - für sich Kindzentriertheit als eine Selbstverständlichkeit reklamiert, so, als würde es sich dabei um ein konkretes und unproblematisches Konzept handeln, soll ab-

schließlich nochmals kurz im Blick sein, dass sich mit dem Begriff recht unterschiedliche Vorstellungen, Überzeugungen und Konventionen verbinden.

Gunilla Dahlberg, eine schwedische Erziehungswissenschaftlerin, hat eine Reflexion zur „Frühpädagogik in postmoderner Perspektive“ (2004) vorgelegt. Sie geht davon aus, dass unsere Bilder vom Kind Ergebnis einer sozialen Konstruktion sind, entstanden durch aktive Kommunikation zwischen Menschen und mit der Gesellschaft. Indem wir verschiedenen Phänomenen einen Namen geben und über sie sprechen, bildet sich eine Art Konvention, die unsere Kultur formt und uns eine Richtung vorgibt, wie wir die Welt betrachten und verstehen. Der französische Soziologe Michel Foucault bezeichnet diese Konventionen und Überzeugungen als Diskurse. Diskurse können einen entscheidenden Einfluss auf unsere Gedanken und Handlungen gewinnen, ja Macht ausüben, indem sie vorgeben, was wir als „Wahrheit“ zu betrachten und wie wir „richtig zu handeln“ haben. Dahlberg wendet nun diese Gedanken auf die dominierenden Sichtweisen von Kindern in den elementarpädagogischen Einrichtungen an. Dabei identifiziert sie „Kinderbilder“ wie folgende (vgl. 2004, S. 18 ff):

- Das Kind als Reproduzent von Wissen und Kultur: Das Kind erscheint darin wie ein leeres Gefäß, das gefüllt wird.
- Das biologische Kind – ohne Kontext, ohne Geschichte. Es interessiert das Erreichen definierter Entwicklungsstufen.
- Das standardisierte Kind, das einem Mess- und Qualifikationssystem zu genügen hat.
- Das „reiche Kind“, das Loris Malaguzzi, der Gründer der Vorschuleinrichtungen in Reggio Emilia in die Diskussion eingeführt hat. Es ist die Idee eines Kindes als aktiver Co-Konstrukteur von Wissen und Kultur auf der Basis von Respekt, verfügend über 100 Sprachen als einer Vielzahl an Ausdrucksmöglichkeiten und Potenzialen, die in unserem Erziehungs- und Bildungssystem leicht untergehen.

Mir scheint, es hat sich in der Reformrhetorik der letzten Jahre, verstärkt durch die sprunghaften Entwicklungen auf dem freien Bildungsmarkt und neoliberale Strömungen ein neuer Typus, eine Kindheitsnorm, ein Trendsetter herausgebildet, den ich „Das optionierte Kind“ nenne. Das optionierte Kind verfügt über

„modernisierungskompatible Kompetenzen“ (Winterhager-Schmid 2002), wählt selbständig gezielt aus Optionen offener Angebotsstrukturen aus, ergreift die ihm gebotenen Chancen, hat ein hohes Aktivitäts- und Engagiertheitsprofil, eine ausgeprägtes Beziehungsprofil, eine hohe Belastungsfähigkeit, ist ein hochmodern-individualisiertes Kind mit früher biografisch-reflexiver Verselbständigung in Räume außerhalb der Familie. Die Erwachsenen ziehen sich im Vertrauen auf die modernen Selbstbildungskonzepte eher zurück und folgen der „Logik des freien Marktes der offenen Angebotsstrukturen, die prinzipiell allen MarktteilnehmerInnen in gleicher Weise offen stehen. Doch sind die faktischen Chancen am Marktgeschehen tatsächlich teilzunehmen, ganz und gar ungleich verteilt“ (vgl. Grell 2010, S. 164). Wer reicht nun aber dem Zwerg unter den Kindern die Leiter, die der Riese nicht braucht?! Auch hier deckt die Kinderperspektive elementarpädagogische Forschungsfelder auf, weil hier eine wesentliche Wurzel für die Fortschreibung sozialer Ungleichheit und früher Exklusion liegt.

Schluss:

Die Kinderperspektive hat der niederländische Pädagoge Martinus J. Langeveld einmal formelhaft so gefasst: „So wie wir das Kind sehen, so gestalten wir seinen Weg, dieser Weg prägt die Kinder und wird an ihnen ablesbar.“

Die Pädagogik der frühen Kindheit hat es mit dieser Zirkularität aufzunehmen, weil die Kinderperspektive sie wesentlich als eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaft konstituiert und ihre Themen, Forschung und Diskurse maßgeblich bestimmt .

Ich danke für Ihre Aufmerksamkeit.

Literaturauswahl:

Ahnert, Lieselotte (2006): Anfänge der frühen Bildungskarriere. Familiäre und institutionelle Perspektiven. In: Frühe Kindheit. Die ersten sechs Jahre. 9. Jg., Heft 6, S. 18-23.

Bergmann, Wolfgang (2011): Lasst eure Kinder in Ruhe! Gegen den Förderwahn in der Erziehung. München: Kösel.

Bolling, Sabine (2003): Zeigepraktiken: How to do Quality with Things. In: Honig, Michael-Sebastian/Joos, Magdalena/Schreiber, Norbert u.a.: Was ist ein guter Kindergarten? Weinheim und München: Juventa, S. 193-226.

Brandes, Holger (2010): Entwicklungspotenziale von Kindergruppen – Gruppenprozesse und ihre Förderung im Kindergarten. In: Hammes-Di Bernardo/Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Kinder brauchen Kinder. Gleichaltrige – Gruppe – Gemeinschaft. Weimar – Berlin: das netz, S. 16-24.

Brecht, Bert (1967): Geschichten von Herrn Keuner. In: Gesammelte Werke. Band 12. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Dahlberg, Gunilla (2004): Kinder und Pädagogen als Co-Konstrukteure von Wissen und Kultur: Frühpädagogik in postmoderner Perspektive. In: Fthenakis, Wassilios E./Oberhuemer, Pamela (Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13-30.

Doehlemann, Martin (1979): Von Kindern lernen: Zur Position des Kindes in der Welt der Erwachsenen. München: Juventa.

Fend, Helmut (2009, 2. Aufl.): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Flitner, Andreas (1982): Konrad, sprach die Frau Mama ... Über Erziehung und Nicht-Erziehung. Berlin: Quadriga.

Fried, Lilian/Büttner, Gerhard (Hrsg.) (2004): Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern. München: Juventa.

Grell, Frithjof (2010): Über die (Un-)Möglichkeit, Früherziehung durch Selbstbildung zu ersetzen. In: Zeitschrift für Pädagogik. 56. Jg., Heft 2, S. 154-167.

Johansen, Erna, M. (1978): Betrogene Kinder. Eine Sozialgeschichte der Kindheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Jung, Petra (2003): Eigenständigkeit. Der Beitrag der Kinder zu einem guten Kindergarten. In: Honig, Michael-Sebastian/Joos, Magdalena/Schreiber, Norbert u.a.: Was ist ein guter Kindergarten? Weinheim und München: Juventa, S. 119-156.

Hammes-Di Bernardo/Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.) (2010): Kinder brauchen Kinder. Gleichaltrige – Gruppe – Gemeinschaft. Weimar – Berlin: das netz.

Heinzel, Friederike (Hrsg.) (2010): Kinder in der Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten? Frankfurt a.M.: Grundschulverband.

Honig, Michael-Sebastian/Lange, Andreas/Leu, Hans Rudolf (Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. München und Weinheim: Juventa.

Honig, Michael-Sebastian (2003): Institutionen und Institutionalisierung. In: Fried, Lilian/ Diefelhofer-Stiem, Barbara/Honig, Michael-Sebastian/Liegle, Ludwig: Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz, S. 86-121.

Kelle, Helga (2007): „Altersgemäße Entwicklung“ als Maßstab und Soll. Zur praktischen Anthropologie kindermedizinischer Vorsorgeuntersuchungen. In: Mietzner, U./Tenorth, H.-E./Weiter, N. (Hrsg.): Pädagogische Anthropologie – Mechanismus einer Praxis. Zeitschrift für Pädagogik. 52. Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz, S. 110 – 122.

Kuger, Susanne/Kluczniok, Katharina/Sechtig, Jutta/Smidt, Wilfried (2011): Gender im Kindergarten – Empirische Datenlage zu Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 57, Heft 2, S. „69-288.

Lamm, Bettina/Keller, Heidi (2010): Kinder erziehen Kinder – die Rolle von Peers im Kulturvergleich. In: Hammes-Di Bernardo/Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Kinder brauchen Kinder. Gleichaltrige – Gruppe – Gemeinschaft. Weimar – Berlin: das netz, S. 25-35.

Laewen, Hans-Joachim/Andres, Beate (Hrsg.) (2002) In: Honig, Michael-Sebastian/Joos, Magdalena/Schreiber, Norbert u.a.: Was ist ein guter Kindergarten? Weinheim und München: Juventa, S. 157-192.

Langeveld, Martinus J. (1964 2. Aufl.): Studien zur Anthropologie des Kindes. Tübingen: Max Niemeyer.

Liegle, Ludwig (2006): Bildung und Erziehung in früher Kindheit. Stuttgart: Kohlhammer.

Merkens, Hans (2006): Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Reyer, Jürgen/Franke-Meyer, Diana (2010): Vorschulreform und der wissenschaftliche Status der „Pädagogik der frühen Kindheit“ als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik. 56. Jg., Heft 5, S. 725-743.

Schäfer, Gerd /Staege, Roswitha (Hrsg.) (2010): Frühkindliche Lernprozesse verstehen. München: Juventa.

Schulz, Claudia/Stammer, Heike (Hrsg.) (2011): Von der Kinder- und Jugendhilfe zur Frühkindlichen Bildung. Multiperspektivische Zugänge zu einer aktuellen Herausforderung. Stuttgart: Evangelische Gesellschaft.

Singer, Wolf (2002): Was kann ein Mensch wann lernen? In: Pape, Inge/Vogt, Herbert (Hrsg.): Sammelband TPS: Kinder – Lernen – Bildung. Seelze: Kallmeyer, S. 4-9.

Schmidt, Kai (2004): Das Freispiel und der geordnete Raum. Die Praxis eines Programms. In: Honig, Michael-Sebastian/Joos, Magdalena/Schreiber, Norbert u.a.: Was ist ein guter Kindergarten? Weinheim und München: Juventa, S. 157-192.

Stenger, Ursula (2007): Bilder als Medien der Selbstkonstitution von Kindern. In: Frieberthäuser, Barbara/v. Felden, Heide/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Bild und Text. Opladen & Farnington Hills: Budrich, S. 277-291.

Sujbert, Monika (2009): Absprachen, Regeln, Sanktionen: Ordnungen unter Peers im Elementarbereich. In: de Boer, Heike/Deckert-Peaceman, Heike (Hrsg.): Kinder in der Schule. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71-83.

Winterhager-Schmid, Luise (2002): Die Beschleunigung der Kindheit. In: Datler, Wilfried, /Eggert-Schmid Noerr, Annelinde/Winterhager-Schmid, Luise (Hrsg.): Das selbständige Kind. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik. 12. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 15-31.