

NEUNZEHN DAS PÄDAGOGISCHE PARADOX

Diese Mobilmachung passt am wenigsten zu den kleinen Kindern. Sie haben am meisten zu verlieren, wenn ihre Lebenswelten zu pädagogischen Mastbetrieben umgebaut werden.

Tatsächlich liegt für mich der am dringendsten zu klärende Widerspruch des neuen Bildungsparadigmas in dem, was ich als *pädagogisches Paradox* bezeichne: *Die Entwicklung der Kinder beruht im Grunde auf Fähigkeiten, die einem Kind gar nicht pädagogisch vermittelt werden können.*

Um das zu verstehen, müssen wir uns einmal vor Augen halten, welche gewaltige, grundlegende Herausforderungen Kinder auf ihrem Entwicklungsweg zu bewältigen haben:

- ... Sie müssen nach und nach lernen, mit sich selbst klarzukommen – also ihre Gefühlswelt, ihre Impulse und Emotionen in den Griff bekommen. Sie müssen sozusagen die Steuerung ihres Ichs erlernen (Entwicklungspsychologen bezeichnen diese Entwicklungsaufgabe als *Aufbau exekutiver Kontrolle*).
- ... Sie müssen aber auch lernen, mit anderen Menschen klarzukommen und als Gruppe nach Regeln zu funktionieren (sie müssen ihre *soziale Kompetenz* aufbauen). Als Voraussetzung hierzu müssen sie lernen, sich in die Gedanken, Gefühle und Werte der anderen hineinzuversetzen und die Welt auch aus deren Perspektive zu sehen, zu begreifen und zu bewerten (und das nach und nach auch in moralischer Hinsicht).
- ... Und sie müssen so etwas wie innere Stärke aufbauen – also eine Art Rückgrat, das ihnen hilft, bei Widerständen nicht gleich aufzugeben (sie müssen *Resilienz* entwickeln, wie Entwicklungspsychologen es nennen).

... Und noch etwas steht auf dem Plan, etwas spezifisch Menschliches: Sie müssen das Wunder der *Kreativität* vollbringen – also nicht nur kopieren, was schon da ist und was die anderen machen, sondern immer auch das Bestehende verändern und zu Neuem formen.

Diese Kompetenzen sind allesamt für die menschliche Entwicklung unverhandelbar. Kein Wunder, dass sie auch als *Fundamentalkompetenzen* des Kindes bezeichnet werden.⁵⁴ Alle diese Entwicklungsschritte sind nämlich nicht nur die Grundlage einer starken, selbstständigen Persönlichkeit. Sie sind gleichzeitig unabdingbare Voraussetzungen eines »unternehmerischen« Zugangs zur Welt. Ja, letzten Endes ist auch das lebenslange Lernen nur auf der Basis gut ausgebildeter Fundamentalkompetenzen möglich.

Die Fundamentalkompetenzen sind didaktisch nicht vermittelbar

Diese Fundamentalkompetenzen haben eines gemeinsam: Sie können dem Kind nicht von Erwachsenen in didaktischer Absicht *vermittelt* werden. Man kann ein Kind nicht darüber *belehren*, wie es innerlich stark wird. Auch Mitgefühl kann man einem Kind nicht *beibringen*. Und soziale Kompetenz lässt sich erst recht nicht *anerziehen* – hier versagt selbst das pädagogisch wertvollste Programm. Genauso wenig kann man sich Kreativität erarbeiten – ja, man kann sie nicht einmal *üben*.

Mehr noch, beim Aufbau der Fundamentalkompetenzen stößt selbst die Vorbildpädagogik an ihre Grenzen: Nicht wenige Kinder leben mit innerlich starken Eltern oder Erzieherinnen, finden aber selbst keinen Ansatz, um mit ihren eigenen Ängsten umzugehen – man kann sich, so scheint es, sein Fundament nicht borgen oder von anderen übernehmen.

Diese Schätze, von denen hier die Rede ist, sind allesamt Erfahrungsschätze. Sie können von niemand anderem als dem Kind selbst gehoben werden – das Fundament der kindlichen Entwicklung beruht nicht auf geleitetem Lernen, sondern auf *Eigenerfahrung*.

Um dieses Fundament des Lebens aufzubauen, braucht es also mehr als pädagogische Angebote, es braucht mehr als kluge Vorbilder, es braucht mehr als Experten. Es braucht den Mut des Kindes, sich mit *eigenen Erfahrungen* zu versorgen und sich der Welt auszusetzen – im eigenen Tempo, auf eigene Art und aus eigener Motivation. Dieses Sich-Aussetzen ist eigentlich der magische Kern der Kindheit. Im Grunde dient die Kindheit nämlich eben dieser Anlage des Lebensfundaments. Diese Agenda der Kinderjahre kann – anders als die Erweiterung des Zahlenraums – in keinem späteren Lebensabschnitt nachgeholt werden.

Kinder lernen indirekt

Ein solcher Aufbau des Fundaments ist im Kind angelegt – und kommt doch nicht von ungefähr. Vielmehr beruht er auf einem Prozess der *durch Beziehungen geleiteten Selbstorganisation*.

Was darunter zu verstehen ist, erschließt sich, wenn man die kindliche Entwicklung in ihren Grundzügen nachzeichnet. Da begegnet uns nämlich ein von den ersten Lebenstagen an auf *Selbstwirksamkeit* angelegtes Kind. Ein Kind also, das die Welt kennenlernen und erforschen will und das seine sozialen Bezüge mitgestalten will. Bei diesem »Gestalten im Neuland« lernt das Kind sich selbst, die anderen Menschen und seine Umwelt kennen – diese Entdeckungsreisen sind der *Kern des frühkindlichen Lernens*.

Allerdings wird diese Gestaltungslust nur unter bestimmten Bedingungen aktiviert – die Kleinen brauchen für ihre Entdeckungsreisen Geleitschutz. Sie wechseln nämlich erst dann in den Entdeckermodus, wenn sie sich *emotional sicher* fühlen. Dies setzt funktionierende, also verlässliche und feinfühlig Beziehungen zu ihren Bezugspersonen voraus (ob das die Eltern sind oder die pädagogischen Fachkräfte). Diese nach der klassischen Bindungstheorie auch als »sichere Bindung« bezeichnete Grunderfahrung bildet sozusagen den Rahmen für das kindliche Erfahrungslernen.

Was umgekehrt bedeutet, dass Kinder in einer von unsicheren Beziehungen geprägten Umwelt ihre Neulust beim besten Willen nicht

abrufen können – sie sind dazu viel zu gestresst und mit der eigenen Notversorgung beschäftigt. Statt Segel setzen zu können, versuchen sie krampfhaft, Anker zu werfen. Sie »klammern« oder resignieren.

Tatsächlich kann in Vergleichsstudien gezeigt werden, dass von funktionierenden Beziehungen getragene Säuglinge und Kleinkinder in allen Domänen ihrer Entwicklung Vorteile haben, insbesondere bei der Entwicklung sozialer Kompetenz und beim Aufbau von Selbstkontrolle. In sicheren Beziehungen aufwachsende Säuglinge können sich beispielsweise mit vier Jahren im Schnitt doppelt so lang konzentrieren wie in unsicheren Beziehungen aufgewachsene Kinder.

Das kindliche Entwicklungsmuster scheint also einem »indirekten« Pfad zu folgen: Das Kind macht seine Schritte von sich aus – wenn es sich in einem ermutigenden Rahmen bewegen kann. Ist dieser Rahmen gegeben, so *füllt das Kind ihn selbst*. Und macht dabei fundamentale Entwicklungserfahrungen.

Diesem Entwicklungsmuster folgt das Kind weiter, wenn es ab dem dritten Lebensjahr seine Beziehungs- und Erfahrungswelt immer stärker erweitert und sich insbesondere auf andere Kinder einlässt. Das Leben auf Augenhöhe mit anderen Kindern ermöglicht ihm jetzt, sich als wirksam, gestaltmächtig, kreativ und kompetent zu erfahren – und sich damit in körperlicher, emotionaler und sozialer Hinsicht regelrecht zu strecken. Wichtige Anregungen kommen dabei vor allem von Kindern auf unterschiedlichen Entwicklungsniveaus, also beim Spielen und Entdecken in *gemischtaltrigen* Gruppen.

Auf diese Erfahrungen hin ist insbesondere das frei gestaltete kindliche Spiel ausgerichtet, in dem Kinder in einem selbst organisierten Prozess all die Elemente »konstruieren«, die sie jetzt für den weiteren Aufbau ihrer Fundamentalkompetenzen brauchen: an ihren Entwicklungsstand angepasste Widerstände, an ihre Entwicklungsängste angepasste »Abenteuer«, an ihre sozialen Bedürfnisse angepasste Begegnungen in »Kinderbanden«.

Tatsächlich zeigt die Entwicklungspsychologie, dass Kinder einen Gutteil ihrer Kompetenzen in Spielsituationen mit anderen Kindern (er)lernen können – etwa den Umgang mit den eigenen Emotionen, aber auch den Umgang mit sozialen Normen und Regeln. Es wird ja

manchmal vergessen, dass sich das Spiel unter Kindern zwischen zwei didaktisch wertvollen Polen ausspannt: Die Kinder wollen einerseits ihren Spaß haben – aber sie müssen da durchaus auch nach bestimmten Regeln »funktionieren« ... Es ist also bestimmt kein Zufall, warum die von Kindern am meisten geliebten Bücher eigentlich von der Selbstorganisation in ungestümen Kindergruppen handeln, von Pippi Langstrumpf bis zu den Fünf Freunden.

Dass das Spielen in der Kindheit heute in den Ruch der Geschäftsschädigung gekommen ist (was könnten die Kleinen in dieser Zeit nicht alles für den globalen Wettkampf lernen!), ist vom Kind aus betrachtet jedenfalls alles andere als lustig (und für die armen Tröpfe, die so denken, ist es bestimmt auch nicht lustig).

Beziehungskonzepte statt Bildungskonzepten

Ich glaube, dass dieser Rekurs auf die kindliche Entwicklung unbedingt nötig ist, um die Diskussion um die Frühpädagogik von der Beliebigkeit wegzubringen, mit der sie auf immer wieder »neue« Ziele und Konzepte einschwenkt. Die Grundlagen der Entwicklung haben sich auch im Zeitalter der Globalisierung nicht geändert. Kein bisschen. Auch in der modernsten aller Welten kann man das Haus der Entwicklung nicht auf den Kopf stellen: Es braucht zunächst ein Fundament. Ja, es ist verlockend, schon gleich die schönen Erkerchen oder gar die Innenausstattung in Angriff zu nehmen – aber das passt nun einmal überhaupt nicht zum Wesen der kindlichen Entwicklung.

Und genau deshalb frage ich mich: Warum hat sich das Konzept der kognitiven Beschleunigung so rasch durchsetzen können? Obwohl wir von Kindern doch ganz sicher wissen, dass ein Rückstand bei der Entwicklung der emotionalen Grundeinstellungen später nicht einfach aufgeholt werden kann, der »Rückstand« bei der Erweiterung des Zahlenraums aber sehr wohl? Warum lassen sich in der Kleinkindbetreuung »Bildungskonzepte« trefflich verkaufen, während *Beziehungskonzepte* schon an den grundlegendsten Voraussetzungen scheitern – der Verfügbarkeit von zugewandtem Personal nämlich? Ja, warum sagen

die Kita-Träger dieses Landes nicht klar und deutlich, dass frühe Bildung beim derzeitigen Personalschlüssel nichts anderes ist als Augenschere? Warum wird immer noch so getan, als gälte es in der Frühpädagogik einfach die »kindliche Neugier« zu nutzen und auf beliebige Bildungsziele zu richten – als sei die kindliche Neugier eine gegebene, unerschöpfliche Ressource?

Die Wirklichkeit des Kindes ist doch viel komplizierter: Das Kind stellt uns Erwachsenen Bedingungen. Sie sind beschrieben, sie sind bekannt – nur: Sie stehen nicht im Fokus der heutigen Frühpädagogik. Da steht jetzt das spekulative Projekt einer auf die kognitive Förderung verkürzten »frühen Bildung«.

Meine Frage ist damit in der Tat die folgende – und sie ist mir wichtiger als alle anderen Fragen, Aussagen oder Kritiken in diesem Buch: Wie verhält sich eine an der kognitiven Hypothese ausgerichtete Frühpädagogik zu dem beschriebenen »pädagogischen Paradox«, nach dem die wichtigsten Grundlagen der Entwicklung eben *nicht* durch noch so glanzvolle pädagogische Konzepte zu *vermitteln* sind?

Selbstvertrauen wächst durch Selbstbewährung, durch Angstbewältigung und Leistungsstolz. Dazu braucht es ein gerütteltes Maß an Abenteuer, da braucht es so manchen Widerstand, so manches gemeinsame Ritual, so manche Aufgabe, die das Kind *sich selber stellt*. Müssten sich die Erzieherinnen also nicht einer Pädagogik öffnen, in der sie vielleicht weniger die Impulsgeber sind als vielmehr präzente, achtsame Begleiterinnen in einem abenteuerlichen Entdeckungsraum? Müssten wir, anstatt weiter nach den richtigen »Programmen« zu suchen, nicht – dringend – die verlorenen kindlichen Erfahrungsräume zum Thema machen?

Ich will es sogar noch weiter zuspitzen. Geht die heutige Mission der »Förderung« nicht in Wirklichkeit zulasten dessen, was eigentlich der Geschäftszweck der Kindheit ist: des Aufbaus eines tragenden Lebens- und Persönlichkeitsfundaments? Erreicht die neue Frühpädagogik, ohne es zu wollen, vielleicht das Gegenteil dessen, was sie erreichen will? Vielleicht ist das ja der Grund, weshalb es trotz aller »Förderung« und immer früherer Bildung gerade dort nicht zu klappen scheint, wo die größten Anstrengungen unternommen werden,

nämlich bei der Sprachentwicklung – weil dort, unverhandelbar, die *Beziehungen* im Mittelpunkt stehen und ohne reichhaltige menschliche Interaktionen im wahrsten Sinn des Wortes nichts läuft?⁵⁵ Scheitern die hochprozentigen Bildungshoffnungen vielleicht daran, dass wir das meist doch eher niedrigprozentige Beziehungsangebot eben *nicht* zum Thema machen? Ja, ist die »frühe Bildung« vielleicht längst nur noch ein Deckmantel für unser Versagen, den Kindern auch in den Institutionen einen Erfahrungsraum zu bieten, der wirklich zum kindlichen *Eigenlernen* passt?

Eine Kopfgeburt

Ich bin nicht gegen Schreibenlernen, Rechnenlernen, und ich bin auch nicht gegen die Schule. Oder gar gegen naturwissenschaftliche Experimente. Ich bin auch nicht gegen Krippen. Oder gegen Kindergärten. Im Gegenteil: was für eine Chance für die Kinder, gerade in unserer heutigen Welt!

Aber aus meinem Verständnis der kindlichen Entwicklung heraus hat sich die Frühpädagogik in wichtigen Bereichen auf Nebenschauplätze ziehen lassen. Die mögen ganz gut ausstaffiert sein, und die Kinder selbst sind ja von Herzen kooperativ und spielen so ziemlich jedes Spiel mit.

Aber der Tag hat auch für Kinder nur 24 Stunden. Und der Flaschenhals der kindlichen Entwicklung liegt heute – in meinen Augen – woanders. *Gerade heute*, möchte ich sagen, wo die Kinder eben nicht mehr automatisch in wildwüchsigen Kindergruppen landen, wo das Beziehungsnetz zu Hause oft ausgedünnt ist, wo sie nicht automatisch mit Geschwistern leben, wo sie wenig unstrukturierte Entdeckungsräume zur Verfügung haben.

Denn der Entwicklungsweg der Kinder ist im wahrsten Sinn des Wortes »eigen-sinnig«. Er nimmt Umwege. Und die führen in ihrem Kern nicht zu Sonderschichten und Sonderprogrammen zur Synapsenbildung, sondern, noch einmal, zu *Beziehungen* – mit den Eltern, den Erzieherinnen, mit anderen Kindern. Zu widerständigen, frei gestaltba-

ren Entdeckungsräumen. Zur Bewährung bei der gemeinschaftlichen, ritualisierten Gestaltung des Alltags.

All diese Erfahrungen sind kein Luxus, und sie sind auch für unser Leben als Gesellschaft relevant. Denn auch wenn es immer wieder heißt, unsere Kultur werde durch die PISA-Misere oder einen Mangel an technischen Qualifikationen beschädigt – viel plausibler ist doch das: dass sie durch einen Mangel an Beziehungsfähigkeit, Einfühlungsvermögen und innerer Stärke Schaden nimmt. Ein Kind, das in seiner Kindheit nicht lernt, Beziehungen kompetent zu gestalten, das also keine »Beziehungssprache« lernt, wird schließlich später das Leben mit anderen Menschen auf seine (eingeschränkte) Art gestalten – über Macht, Manipulation und Berechnung.

Aber gerade bei diesen Grundlagen geraten wir mit der jetzigen Pädagogik auf dünnes Eis. Die *menschliche Begegnung* lässt sich auch in der Pädagogik nicht durch noch so ausgefeilte Programme, technische Lösungen, Apps oder auch die klügsten didaktischen Methoden ersetzen.

Wo bleibt die »Pädagogik des Alltags«?

Nehmen wir zum Beispiel das Essen – für kleine Kinder bestimmt keine Nebensächlichkeit. Was erfahren kleine Kinder in der Kita rund um dieses Thema? Mehr als zwei Drittel der Kitas bekommen ihr Essen von Fachbetrieben angeliefert. Immer öfter ist das wichtigste Utensil dann die Mikrowelle – mit ihr wird entweder reine Tiefkühlkost in Essen verwandelt oder werden in der Großküche portionierte und rasch abgekühlte Speisen wieder erhitzt. (Die Aufträge an die Caterer werden heute europaweit ausgeschrieben.)

Nun mag dieses Essen ausgewogen sein oder nicht (Kinder halten in dieser Hinsicht einiges aus). Für mich stellt sich eine andere Frage: Rund um die Zubereitung des Essens ranken sich so viele Rituale, so viele Aufgaben, so viele Herausforderungen, vom Gurkenschnippeln bis zu den Reimen beim Lirum-Larum-Löffelstiel. Und das soll keine pädagogische Dimension haben? (Es ist zumindest ziemlich genau das, was später dann in der Ergotherapie geübt wird.) 70 % der Kita-Kinder

bleiben heute zum Mittagessen in der Kita, nicht wenige kommen aus Häusern, in denen die gemeinsame Zubereitung eines frischen Essens keine Selbstverständlichkeit ist. Von diesen »Familien mit Förderbedarf« wird viel geredet – und gerne auch beklagt, dass die Familienmahlzeiten dort durch das rasche Aufwärmen in der Mikrowelle ersetzt werden. Durch das also, was die Kinder gerade auch in der Kita mitbekommen.

Was aber passiert in den Kitas? Da laufen veritable Forschungsreihen rund um das Thema Wasser, Wärme und Temperatur. In der Pädagogikbroschüre des »Hauses der kleinen Forscher« nehmen die Beschreibungen dazu immerhin 10 Seiten ein. Da geht es darum, dass die Kinder die Grundlagen erfahren: »Wasser ist nass. Wasser ist mal warm, mal kalt. Erhitzt man Wasser über 100°C, so wird daraus Wasserdampf«, usw. Und es geht um Experimente – vom Erfühlen von Temperatur (»Testen Sie mit den Mädchen und Jungen das eigene Temperaturempfinden. Geben Sie in drei oder vier Wasserschüsseln unterschiedlich temperiertes Wasser. Die Kinder können ihre Hände nacheinander in die Schüsseln halten«) bis zur Messung von Abkühlungsprozessen mit echten Thermometern (»Betrachten Sie gemeinsam mit den Mädchen und Jungen verschiedene Thermometer und probieren Sie diese aus«).

Dass man das alles auch erfahren kann, wenn man gemeinsam ein Essen zubereitet, und zudem noch mannigfache soziale Beziehungen zueinander eingeht, kommt in der Broschüre mit keinem einzigen Wort zur Sprache.

Von Murmeln und Kapitänen

Halt, ein einziges Mal kommt das Wort »Beziehung« in der 23-seitigen Broschüre doch vor. Und in diesem Zusammenhang sind Beziehungen sogar »entscheidend«: »Entscheidend im Kita-Alter sind erste grundlegende Erfahrungen mit naturwissenschaftlichen Phänomenen und mathematischen oder technischen Fragestellungen sowie das Aufstellen einfacher Wenn-dann- oder Je-desto-Beziehungen, also das Erkennen von Zusammenhängen und Bedingungen. In der Kita können Kinder

beispielsweise untersuchen, welche Gegenstände im Wasser schwimmen und welche untergehen.«

Das ist für mich, mit Verlaub, Bildungskitsch. Man muss schon viel tun, um für die Kinder eine Kindheit zu gestalten, in der sie *nicht* mitbekommen, welche Gegenstände im Wasser schwimmen und welche untergehen – und das nicht am Experimentiertisch, sondern im echten Leben. Und man muss viel tun, um zu verhindern, dass Kinder den Unterschied von warm und kalt kennenlernen und mit welchen Methoden man ein Getränk abkühlen kann.

Was man dazu tun muss? Den Alltag der Kinder so gestalten, dass die Essenszubereitung zum Beispiel an eine Großküche outsourct ist – und sich nicht in riech- und greifbarer Nähe des Kindes abspielt.

Oder: Forderungen stellen, die am Erwachsenen ansetzen, aber nicht am Kind. »In jeder Kindertageseinrichtung müssen der erste Umgang mit Zahlen, Größen, Formen, Mengen und Relationen und das erste forschende Experimentieren gegeben sein.« Dafür macht sich die Bundesvereinigung der deutschen Unternehmerverbände stark. Aber führt der kindliche Weg ins Forscherleben denn wirklich über den von den Unternehmerverbänden imaginierten Pfad? Ich meine diese Frage ernst. Sie ist bis heute nicht geklärt.

»Ich beobachte ein dreijähriges Kind, wie es mit Wasser spielt. Es wirft ein Blatt ins Waschbecken, belädt es mit einem Stein, das Blatt geht unter, eine Plastischüssel kommt dazu, eine Murmel kommt hinein, die Schüssel schwimmt, die Murmel wird direkt ins Wasser geworfen und beim Sinken beobachtet. Die Plastischüssel wird umgedreht und unters Wasser gedrückt, flutscht hinaus, wird wieder umgedreht und mit Wasser gefüllt, sie sinkt auch nach unten, ein Stein wird in die Schüssel gelegt: ›Der Kabeteen‹, erklärt das Kind, die Schüssel wird mit der Murmel durchs Wasser gezogen, immer schneller und schneller, der Kapitän fällt ins Wasser, bleibt eine Weile am Grund liegen, wird wieder herausgezogen und liebevoll abgetrocknet. ›Sons kriegda Snpfn!‹ Was macht das Kind da? Es spielt versunken und ernst, es scheint sich einer schwierigen Aufgabe zu widmen, das kann ich sehen, aber was bezweckt es? Natürlich wird es mir nicht antworten: Ich stelle Versuche an zu den Themen: Masse, Wasserverdrängung, Volumen

und Schwerkraft, außerdem ist mein soziales Thema Macht und Ohnmacht, ich habe meine Sozialfähigkeit geübt und den Zusammenhang zwischen Unterkühlung und Erkältung hergestellt. Ich habe meinen Tastsinn benutzt und meinen Wärmesinn geschult. Aber das ist es.«

Das kreativ suchende Kind, hier beschrieben in dem wunderbaren Sachbuch »Vom Wert des Spielens für die kindliche Entwicklung« von Gabriele Pohl, begegnet uns tatsächlich auf Schritt und Tritt. Wir müssen Kinder nur bei ihrer spielerischen Exploration der Umwelt beobachten – sie sortieren nach Größen, nach Mustern, nach Farben, sie verschaffen sich im Umgang mit Erde, Sand und Wasser ein intuitives Verständnis von Physik und Technik. Müssten wir also nicht, bevor wir die Kleinen zu Experimenten animieren, dafür sorgen, dass sie mit ihren *eigenen* Programmen zum Zug kommen können? Müssten »Häuser der kleinen Forscher«, wenn sie ihren Anspruch ernst nehmen, also nicht gerade das freie, explorative Spiel der Kinder in natürlichen Umwelten fordern, draußen im Garten also oder im Wald oder im Park? Müssten sie sich nicht stark machen für Außengelände mit elementaren Entdeckungs- und Erforschungsmöglichkeiten?

Für eine Pädagogik der Selbstbewährung des Kindes

Und wenn wir noch so gerne die Sonne gleich am Zenit aufgehen lassen würden – die entscheidende »Förderung« für das kleine Kind liegt auch heute noch darin, dass es einen reichhaltigen, abenteuerlichen, kreativen Alltag mit Menschen gestalten kann, die ihm etwas bedeuten – ob groß oder klein. Das, was die Erwachsenen in der Pädagogik gerade so brennend interessiert – hier eine neue pädagogische Zutat, dort ein neues Programm, dort ein neues Endgerät –, ist für das Kind zweitrangig. Das Kind fragt nach einer *Pädagogik des Alltags*, es fragt nach einer Pädagogik der Selbstbewährung.

Und auch wenn dabei das freie kindliche Spiel seine angestammte Rolle spielen wird, so beinhaltet – das ist mir wichtig – eine Pädagogik der Selbstbewährung weder eine Absage an eine didaktische Vor- und

Aufbereitung noch an eine »leitende« Rolle der pädagogischen Fachkräfte. Kinder lernen und gedeihen bei der gemeinsamen Gestaltung des Alltags. Sie lernen und gedeihen bei ritualisierten Begegnungen mit anderen Menschen, Denkweisen und Kulturformen, ob beim Musizieren, Singen, Tanzen oder Theaterspielen. Sie lernen und gedeihen dort, wo sie ihren Fragen nachgehen können, und seien sie noch so abstrakt. »Wird man erst tiefgekühlt, dann vollgebetet und dann begraben, oder ist es umgekehrt?«, fragt das Kind – und ob daraus in der Kita ein gemeinsames Projekt zum Thema Tod und Sterben werden kann! Und wenn in der Gruppe das Thema »Chef« akut wird, weil sich manche Kinder partout als »Bestimmer« profilieren wollen – *natürlich* wird man jetzt gemeinsam einmal echte Chefs besuchen und sich damit beschäftigen, ob deren Job denn wirklich im Rumkommandieren besteht. Nein, die Fachkräfte in der Kita *sind* entscheidende Begleiterinnen der Kinder, und sie sind von mir aus auch entscheidende Bildungsbegleiterinnen. Aber sie sind keine pädagogischen Animierdamen, die den Kleinen Lernprozesse aus der Nase ziehen sollen, die *anderen* wichtig sind (etwa, weil gerade die Angst vor einem Fachkräftemangel in sie gefahren ist). Insofern wäre den Fachkräften schon zu wünschen, dass sie ihre »alten«, kind- und situationsbezogenen Ansätze nach den Zeiten des metakognitiven Zierrats wieder kennen- und schätzen lernen. Die pädagogische Rundumversorgung mit der tagesaktuell prämierten Didaktik jedenfalls kann ganz gewiss nicht die Antwort sein auf eine Welt, die sich die Kinder letzten Endes selbst aneignen müssen.

Gesunde, neugierige Kinder, die mit sich und den anderen klarkommen, *werden* einmal verstehen, woher der Wind kommt. Wenn er für sie eine Zeit lang »aus den Bäumen« kommt, werden sie daran keinen Schaden nehmen, und der Wirtschaftsstandort auch nicht. Und sie werden sich irgendwann einmal dem Wasser und seinen wechselnden Temperaturen zuwenden, ja, sie werden das Wasser bis ins Innere des letzten Moleküls hinein untersuchen – wenn sie das denn wollen. Aber das ist nicht die Agenda der frühen Kindheit. So zu tun, als sei das so, stellt für mich die Entwicklung des Kindes auf den Kopf.

LITERATURNACH- UND HINWEISE

SECHS: Kindheit und Effizienz

- S. 62: unerbittliche Beschleunigung: Hartmut Rosa: *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. a. a. O. S. 63: Zitat »Merkwürdig. Wir haben alles«: Ulrich Renz: *Die Tyrannei der Arbeit: Wie wir die Herrschaft über unser Leben zurückgewinnen*. Ludwig 2013, S. 117
- S. 64: Zitat »die, die es sich leisten können«: Regine Hauch: »Mein Haus, mein Auto, mein Kind – die Ökonomie des Kinderkriegens«, *Kinder- und Jugendarzt*, 12/01 2012/2013, S. 752
- S. 64: Paradox im Arbeitsleben, nach Till Briegleb: »Klassenkampf fällt erstmal aus«, *Süddeutsche Zeitung* 25.3.2014, S. 13
- S. 66: Studie zu den Lebenszielen: Richard Weissbourd: The children we mean to raise: sites.gse.harvard.edu/sites/default/files/making-caring-common/files/mcc_report_7.2.14.pdf
- S. 67: Programm der kommunistischen Partei Russlands: N. Bucharin und E. Preobraschensky: *Das ABC des Kommunismus: Populäre Erläuterung des Programms der Kommunistischen Partei Russlands (Bolschewiki)*. 1920, § 79 Die Vorschulerziehung
- S. 70: Zitate Prof. Kluge: Prof. Jürgen Kluge auf dem Kongress »McKinsey bildet«, am 27.10.2005, online: www.volksbegehren-kita.de/downloads/anlageef09a.pdf
- S. 70: Zitat »Eine behütete Kindheit«: Jürgen Kluge: a. a. O., S. 57
- S. 70: Stiftungsmission Haus der kleinen Forscher: www.haus-der-kleinen-forscher.de/fileadmin/Redaktion/4_Ueber_Uns/Stiftung/Stiftungsmission_2011.pdf
- S. 70: Zitat »Humankapital«: Hans-Peter Klös: *Bildungsarmut und Humankapital-schwäche in Deutschland*. Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW), 2006

NEUNZEHN: Das pädagogische Paradox

- S. 215: funktionierende Beziehungen als Grundlage der kindlichen Entwicklung: Gute Übersicht bei: Mechthild Papoušek: *Verwundbar, aber unbesiegbar – die intuitiven elterlichen Kommunikationsfähigkeiten als Schutzfaktor in der frühen Kindheit*. Festvortrag zur 16. GAIMH Jahrestagung 17.–19.2.2011, Universität Wien, online: www.gaimh.de/files/downloads/04fa990b37e-0d136ca266f0c77742359/Papousek%20Mechthild%20-%20Intuitive%20

- elterliche%20Kommunikationsf%C3%A4higkeiten%20%5BKompatibilit%C3%A4tsmodus%5D.pdf
- S. 215: sichere Beziehungen als Grundlage der exekutiven Funktionen: Bernier, A., Carlson, S. M., & Whipple, N.: »From External Regulation to Self-Regulation: Early Parenting Precursors of Young Children's Executive Functioning«. *Child development*, 81(1), 2010, 326–339
- S. 215: Spiel in gemischtaltrigen Gruppen: Kenneth R. Ginsburg, MD, MSED and the Committee on Communications and the Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health: »The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development«, *Pediatrics*, Vol. 119, No. 1, January 2007, pp. 182–191, online: pediatrics.aappublications.org/content/119/1/182.full; sowie Gray, P: »The Special Value of Children's Age-Mixed Play«, *American Journal of Play*, 2011, vol. 3, no. 4, online unter: www.journalofplay.org/sites/www.journalofplay.org/files/pdf-articles/3-4-article-gray-age-mixed-play.pdf
- S. 215: frei gestaltetes kindliches Spiel als Entwicklungsressource: Gabriele Pohl: *Kindheit – aufs Spiel gesetzt: Vom Wert des Spielens für die Entwicklung des Kindes*, 4. Aufl., Springer 2014
- S. 219: Catering an deutschen Kitas: Ulrike Heidenreich: »Trollmurmelsuppe und viel Fleisch«, *Süddeutsche Zeitung*, 3.6.2014
- S. 221: Zitat »In jeder Kindertageseinrichtung«: Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände: *Bildung schafft Zukunft 2012*, online: [www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/880C938DB6F20731C125797A003928D-F/\\$file/Bildung_schafft_Zukunft_2012.pdf](http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/880C938DB6F20731C125797A003928D-F/$file/Bildung_schafft_Zukunft_2012.pdf)
- S. 221: Zitat »Ich beobachte ein dreijähriges Kind«: Gabriele Pohl: *Kindheit – aufs Spiel gesetzt: Vom Wert des Spielens für die Entwicklung des Kindes*, 4. Aufl., Springer 2014
- S. 222: intuitive Mathematik und Physik: gute Zusammenfassung bei: Julie Sarاما und Douglas H. Clements: »Building Blocks and Cognitive Building Blocks – Playing to Know the World Mathematically«. *American Journal of Play*, 1, 313–337, online: www.journalofplay.org/sites/www.journalofplay.org/files/pdf-articles/1-3-article-building-blocks-cognitive-building-blocks.pdf; sowie Michael Shayer und Denise Ginsburg: »Thirty years on – a large anti-Flynn effect? (II): 13- and 14-year-olds. Piagetian tests of formal operations norms 1976–2006/7«, *British Journal of Educational Psychology*, 79, 2009, S. 409–418, online: www.iapsych.com/iqmr/fe/LinkedDocuments/shayer2009.pdf
- S. 223: Zitat »Wird man erst tiefgekühlt«: *Die Kindergartenzeitschrift*, 36, 2014, S. 7
- S. 223: die Beispiele stammen aus: *Die Kindergartenzeitschrift*, 36, 2014

ANMERKUNGEN

SECHS – Kindheit und Effizienz

- 16 Niemand hat den Wandel von der durch positive Visionen geprägten Aufschwungzeit der 1960er- bis 1980er-Jahre hin zur heutigen, von Abstiegsvisionen gekennzeichneten Globalisierungsphase eindrücklicher beschrieben als der Soziologe Harald Welzer in seinem lesenswerten Buch »Selbst denken« (Harald Welzer: Selbst denken: Eine Anleitung zum Widerstand, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt a. M. 2013)
- 17 In den eher kinderreichen nordischen Ländern ist vor allem eines anders gelagert: Die Eltern bekommen dort nicht Zuschüsse, um ihr Kinder-Handicap schlecht oder recht ein bisschen auszugleichen, sondern sie bekommen die Möglichkeit der weitergehenden gesellschaftlichen Teilhabe – auch als Eltern. Dafür müssen die, die keine Versorgungspflichten zu tragen haben, Abstriche hinnehmen. Aus eben diesem Grund ist dieses Modell nur in einer Gesellschaft möglich, deren innerer Konsens auf eine relative Gleichheit der Bürger gerichtet ist. Für die deutsche Gesellschaft wird es deshalb bis auf weiteres beim weitgehend ineffektiven Fummeln an der Kindergeldschraube bleiben.
- 18 Das heißt nicht, dass ein globalisiertes Unternehmen gerade auf der Führungsebene nicht auch familienfreundliche Arbeitsmodelle anbieten kann, das tun ja nicht wenige von ihnen. Aber sie tun es, um sich für das Hier und Jetzt qualifizierte Arbeitskräfte zu sichern, nicht um eine familienfreundliche Gesellschaft zu fördern.

NEUNZEHN – Das pädagogische Paradox

- 54 Die Entwicklungspsychologie bezeichnet die der erfolgreichen Selbstregulation dienenden Kompetenzen auch als soziale, emotionale und motivationale (bzw. volitionale) Kompetenzen.
- 55 Die Sprachentwicklung des Kindes ist eng mit dem Aufbau einer »Theorie des Geistes« verbunden, wobei die Kinder lernen, sich in die Gedanken, Gefühle und Werte anderer Menschen hineinzusetzen. Dieser »perspektivische Innenausbau« ist ein zutiefst intersubjektiver Prozess, d. h. er erfor-

dert *unmittelbare menschliche Beziehungen* als Übungsfläche. Nur diese liefern nämlich die für den Aufbau einer inneren Perspektive erforderlichen »Übersetzungshilfen« (dazu gehört der situative und emotionale Kontext, dazu gehören Gesten, Mimik und sprachliche Begleitung, dazu gehören aber vor allem auch so genannte Kontingenzerfahrungen – also die Abstimmung auf die jeweiligen Aufnahme- und Verarbeitungsmöglichkeiten des Kindes). Was das Kind vom Lallen zum Sprechen führt, ist also nicht das Sprachangebot an sich, sondern die Abstimmung auf die Möglichkeiten des Kindes. *Man könnte es auch so sagen: Kinder lernen sprechen, indem sie in einen emotionalen Austausch mit vertrauten Bezugspersonen (groß und klein) eintreten. Sprechenlernen ist nicht das Resultat des Zuhörens – es ist das Resultat gelungener menschlicher Interaktion.* (Mehr zur kindlichen Sprachentwicklung in meinem Buch »Wie Kinder heute wachsen«, Beltz, Weinheim und Basel 2013)