



Leseprobe aus: Renz-Polster, Die Kindheit ist unantastbar, ISBN 978-3-407-85847-4

© 2014 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-85847-4>

SECHS KINDHEIT UND EFFIZIENZ

Schon sind wir also mittendrin in der Diskussion. Was genau wollen wir von den Kindern? Wenn die ersten Kapitel dieses Buches eines gezeigt haben, dann doch das: Wie wir über die Kinder denken und was wir von ihnen erwarten, liegt ganz entscheidend daran, vor welchem gesellschaftlichen – und damit auch politischen und wirtschaftlichen – Hintergrund wir sie betrachten.

Und dieser Hintergrund ist heute eindeutig von der Globalisierung geprägt. Sie bringt neue Ziele in die Pädagogik, und sie rückt neue Bestimmer in den Vordergrund. Ich will mich hier festlegen: *Die Globalisierung bestimmt unser Bild vom Kind, wenn auch mit ganz anderen Inhalten, in demselben Maß, wie Nationalismus und Militarismus das zur Zeit der vorletzten Jahrhundertwende getan haben.*

Ich halte die jetzt in alle Lebensbereiche vordringende Ökonomisierung deshalb für *das* zentrale Thema der heutigen Pädagogik. Und ich will das im letzten Kapitel geschilderte Beispiel deshalb in einen größeren Zusammenhang stellen.

Beschleunigung

Für den Soziologen Hartmut Rosa äußert sich die Globalisierung vor allem in einer unerbittlichen Beschleunigung des Arbeits- und Alltagslebens. So wie sich die Wirtschaft stets steigern muss, um nicht in die Krise abzurutschen, so müssen auch die Menschen immer rastloser in die Pedale treten, nur um nicht den Anschluss zu verlieren (dass die Rastlosigkeit gleichzeitig zum Lebenssinn erhoben und zum allgemeinen Schmerz- und Wundheilungsmittel aufgebaut wird, ist Teil des komplexen Wechselspiels zwischen Außen- und Innenraum, das wir

im dritten Kapitel kennengelernt haben). Kurz: Wir versuchen ständig, voran- und weiterzukommen – aber es geht uns dadurch nicht besser.

»Merkwürdig. Wir haben alles. Es geht uns rein materiell besser, als alle unsere Vorfahren je zu träumen gewagt hätten. Können wir uns nun etwa zurücklehnen und die Früchte unseres Fortschritts genießen? Nein, das Gegenteil ist der Fall. Mitten im Überfluss müssen wir arbeiten, wie wenn wir am Verhungern wären. Die realen Arbeitszeiten – steigen von Jahr zu Jahr. Viele haben nicht nur einen Job, sondern zwei. Manche drei. Die EU empfiehlt jetzt ein Renteneintrittsalter von 70 Jahren. Kurz, wir müssen noch mehr rackern, noch mehr hetzen, effizienter werden, besser werden, weiter wachsen, schneller wachsen – um bloß nicht in die Krise zu rutschen. Also schaffen wir den Sonntag ab, damit wir auch da arbeiten und einkaufen können. Und endlich haben auch die Südländer erkannt, dass ihre Siesta ein Fortschrittshindernis ist. Wir haben alles, tatsächlich. Und wir mögen von aller Welt darum beneidet werden. Aber in Wirklichkeit sind wir arme Tröpfe.«

Geist aus der Flasche

»Der stärkste Wachstumsmotor, den die Menschheit je erfunden hat« (so der ZEIT-Herausgeber Josef Joffe) entpuppt sich also immer mehr als der Geist, der uns einmal hochwillkommen und dienlich war – den wir jetzt aber nicht mehr in die Flasche zurückbekommen. Er imponiert mit einer immer rascher wachsenden technischen Macht – und hinterlässt gleichzeitig doch immer mehr menschliche Ohnmacht.

Es ist längst nicht mehr die Hoffnung auf ein besseres Leben, die uns in unserem Tun und Wollen antreibt¹⁶, sondern die – durchaus berechtigte! – Angst, das Erreichte zu verlieren. Es zählt nicht mehr, was wir *wollen*, sondern was wir *müssen*. Wir sind nicht deshalb Fans von mehr Wachstum, weil wir zu blöd sind, zu erkennen, dass wir damit unsere eigenen Lebensgrundlagen infrage stellen – sondern weil wir keine Alternative sehen. Die Südeuropäer schaffen die Siesta nicht deshalb ab, weil sie den deutschen Lebensstil so toll finden, sondern weil der *produktiver* ist. Wir haben nicht deshalb immer weniger Kin-

der, weil die heutige Generation lieber shoppen geht als den Schoppen reicht – sondern weil es sich mit Kindern schlechter beschleunigen lässt. *Wir sind Sklaven der Nützlichkeit.*

Apropos Kinder. Sie verlangen ihren Eltern ja letzten Endes dieselben Ressourcen ab, die es auch für den sozialen Aufstieg bzw. dessen Absicherung braucht: Energie, Zeit, Mobilität, Flexibilität und Geld. Zudem konkurrieren Kinder in einer individualisierten Welt der Selbstkonstruktion auch mit psychischen Ressourcen, die heute zur Gestaltung einer sinnvollen Biografie als unabdingbar erlebt werden: Wirksamkeitserfahrungen, Autonomie, soziale Resonanz, Attraktivität etc. Je stärker der gesellschaftliche Status von diesen Ressourcen abhängt, desto »teurer« wird die Entscheidung für Kinder.

Dazu passt der Befund, dass in Deutschland heute nur zwei sozio-ökonomische Gruppen noch relativ viele Kinder bekommen: »die, die es sich leisten können, weil sie viel Geld haben« (die Oberschicht also), und die, »die es sich leisten können, weil sie viel Zeit haben (wenig qualifizierte Frauen ohne Aussicht auf Karriere)«. ¹⁷ Tatsächlich werden gerade dort, wo Versorgungspflichten mit den Anforderungen des Arbeitsmarkts am meisten kollidieren – also in der gebildeten Mittelschicht –, kaum noch Kinder geboren (dass ausgerechnet die Lehrerinnen diesem Trend trotzen, zeigt einmal mehr, welche Rolle die Arbeitsplatzsicherheit bei der Familiengründung spielt).

Alles alternativlos?

Kurz: Wir reden zwar viel von Freiheit (und wünschen sie insbesondere anderen Ländern) – für unser eigenes Leben aber gilt immer mehr das auch von unserer Kanzlerin aufgegriffene Thatcher'sche Diktum TINA: There Is No Alternative. Der Wirtschaftssoziologe Klaus Dörre hat dieses Paradox im Arbeitsleben untersucht. Bei seinen Betriebsbefragungen stellte er fest, dass die Belegschaften bis hin zum Management durchaus Kapitalismuskritik üben – und doch identifizieren sie sich mit ihren Betrieben und stehen loyal hinter den ihnen gesetzten Zielen.

Und das hat ganz praktische Gründe. Nur in den Nahzielen können wir uns bewähren und verwirklichen. Diese Wege sind bekannt, aber der Ausstieg aus einem System? Das ja gleichzeitig ein Lebenssystem geworden ist? Die Globalisierung beruht auf einer immer stärkeren Arbeitsteilung, und schon deshalb geht sie auch mit einer Festlegung der alltäglichen Abläufe einher, ja, mit einer schleichenden Entmündigung. Die Produkte werden immer komplexer – wer kann heute noch ein Auto reparieren? Der Alltag und Lebensunterhalt sind für die allermeisten von uns längst nur noch mithilfe handelsfähiger Produkte bzw. Dienstleistungen bestreitbar. Statt Socken zu stopfen, kaufen wir uns einfach neue – bei vielen Gebrauchsgegenständen ist das Neukaufen gegenüber der Reparatur längst die billigere Variante. Kein Wunder, wenn es mit unseren Kompetenzen außerhalb unserer spezialisierten Nische nicht weit her ist.

Und diese »Entmächtigung« betrifft zunehmend auch die ganz persönlichen Kompetenzen rund um das Aufwachsen von Kindern. Was es etwa braucht, um mit einem Säugling klarzukommen, erlernen wir immer seltener auf unserem normalen Lebensweg. Wir machen uns bereit, den Mars zu besiedeln, aber müssen bald die Experten fragen, wie herum man eigentlich ein Baby hält.

Kindheit unter Druck

Es gibt keine Alternative – unter diesem Motto scheint auch die heutige Kindheit zu stehen. Fragt man hundert Eltern auf der Straße, so beklagen die meisten, dass das Spielerische aus der Kindheit gewichen sei. Dass Kinder immer weniger Freiheit hätten, sich etwa draußen in der Natur mit Abenteuern zu versorgen. Ja, dass die Kindheit generell »zu schnell« verlaufe. Und doch sehen – wiederum die meisten – Eltern auch für ihre Kinder nur das Heil in der Flucht nach vorn: mehr Leistung, mehr Erfolg! Und zwar nicht beim Auf-die-Bäume-Klettern – sondern bei den Klassenarbeiten. Bei dem eben, was zählt.

Und so hat sich die Kindheit umgestaltet, tief greifend und in einem im historischen Maßstab atemberaubenden Tempo. Bis in die Wurzel-

spitzen unserer alltäglichen Beziehungen hinein: Statt Spielen steht jetzt Förderung auf dem Programm, statt Kinderbande gilt das Kursprogramm. Es mag uns selbst anrühren, wenn wir unseren Kindern von den Abenteuern der eigenen Kindheit erzählen – und doch tun wir alles, damit deren Kindheit gerade so *nicht* aussieht. Die Kindheit ist nun die Strecke, auf der sich die Kinder für den Job warmlaufen. Auch bei der Kindheit geht es um den Ertrag.

Wenn sich Kinder jetzt treffen, dann mit einem von Erwachsenen gesetzten *Ziel* – in Institutionen und unter Anleitung von Experten. Und unter deren systematischer Beobachtung – damit sollen nicht nur Abweichungen des Entwicklungsverlaufs (und damit »Förderbedarf«) erkannt werden, sondern auch den Eltern das Wachsen und Werden ihrer Kleinen nachdrücklich vermittelt werden.

Auch sind jetzt die Erfahrungsräume der Kinder immer seltener natürlich, elementar und widerständig – sondern wohlgeordnet und für definierte didaktische Zwecke vorbereitet. Die Kindheit, so könnte man mit dem Soziologen Richard Münch sagen, wird nach und nach »zu einer Art totaler Besserungsanstalt« umgebaut, die »dafür sorgt, dass niemand ausfällt, der oder die im internationalen Wettkampf gebraucht wird«.

Und das Programm wirkt. Nach einer aktuellen Studie, in der über 10.000 US-amerikanische Kinder zwischen 12 und 18 Jahren nach ihren Lebenszielen befragt wurden, zählt für die Hälfte vor allem die eigene Leistung als wichtigstes Ziel. Nur für 30 % ist das eigene Wohlbefinden am wichtigsten (und nur 20 % nennen die Fürsorge für andere als wichtigste Kategorie).

Homogenisierung der Kindheiten

Dieser Prozess lässt sich in allen hoch produktiven Ländern dieser Erde beobachten – die Kindheit verläuft jetzt immer stärker nach einem globalisierten Universalmodell. So wie weltweit die an die Erwachsenen gestellten Forderungen immer ähnlicher werden, so gleichen sich auch die an die Kinder gerichteten Forderungen an – mit der rund um den

Globus abnehmenden Sprachvielfalt scheinen auch die vielen »Sprachen der Kindheit« auszusterben. Zur dominierenden Universalsprache der Kindheit wird jetzt die möglichst intensive und möglichst frühe *kognitive Förderung*.

Und hier, bei der Förderung und Entwicklung des kindlichen Hirnpotenzials, tritt jetzt immer stärker der Staat auf den Plan. So wie er es als seine Aufgabe betrachtet, für die richtigen Wachstumsbedingungen der Wirtschaft zu sorgen, sieht er sich jetzt bei der frühkindlichen Förderung in der Pflicht.

Denn diejenigen, die bisher als die Zuständigen galten – die Eltern –, werden bei der Erwerbsarbeit zunehmend als unverzichtbar angesehen. Insbesondere die Mütter gelten jetzt als rasch zu aktivierende »stille Reserve« des Arbeitsmarkts (»Bei den Frauen«, schreibt die Bundesregierung auf ihrem Portal www.fachkraefte-offensive.de, »liegt das am schnellsten aktivierbare ungenutzte Potenzial für den Arbeitsmarkt«). Kein Wunder, dass die eigenhändige, zeit- und kraftraubende Betreuung der Kleinen jetzt immer öfter kritisch hinterfragt wird.

Als echte »Bildungsorte« gelten nun Institutionen, in denen Kinder auf ihren »Bildungswegen« unterstützt werden – und zwar von Profis! Die Gesellschaft hat so die »Möglichkeit, die künftige Generation mit dem geringsten Verbrauch an Kräften und Mitteln am erfolgreichsten zu erziehen. Hunderte, Tausende, Millionen Mütter werden durch die Verwirklichung der gesellschaftlichen Erziehung für die Produktion und für ihre eigene kulturelle Entwicklung frei«. Das ist zwar der »populären Erläuterung des Programms der Kommunistischen Partei Russlands« aus dem Jahr 1920 entnommen, könnte aber in etwas modernerer Sprache durchaus einem Positionspapier der EU oder der OECD entnommen sein. 25 Jahre nach Ende des ehemaligen Wettkampfs zwischen Kommunismus und Kapitalismus scheinen die Systeme ihren gemeinsamen Nenner gefunden zu haben: Ziel ist die von Fürsorgepflichten möglichst weitgehend befreite Teilnahme an der materiellen Wertschöpfung.

Der Heilige Gral

Kinder spielen jetzt eine ziemlich anstrengende Doppelrolle. Einerseits sind sie als Fachkräfte der Zukunft unerlässlich, andererseits sind sie im Hier und Jetzt doch eher ein Klotz am Bein. Kein Wunder, dass die Familienpolitik auf keinen grünen Zweig kommt. Es ist nicht einfach, Frauen einerseits das Gebären schmackhaft zu machen und ihnen gleichzeitig mehr Karriereorientierung einzuimpfen.

Die Wirtschaft steht vor demselben Dilemma. Für ihre *zukünftigen* Gewinne ist sie eindeutig auf die Kinder angewiesen, schließlich sind *das* die Fachkräfte von morgen. Insofern ist sie durchaus daran interessiert, dass Kinder in diesem Land gute Bedingungen vorfinden. Dass Familien sich für Kinder entscheiden. Für ihre *jetzigen* Gewinne jedoch muss die Wirtschaft genau diejenigen rekrutieren, die die Fachkräfte von morgen mit ihren Bäuchen, Händen, Herzen und einer guten Dosis Muttermilch überhaupt erst auf den Weg bringen können: die jungen Frauen und Mütter (ich will die Väter hier nicht vergessen, aber die Mütter tragen auch heute noch den Löwinnenanteil der Versorgungslast). Gerade bei den jungen Frauen muss sie jetzt möglichst viel Arbeitszeit einsammeln. Ein echtes Problem: Ja, man sollte die Familien stärken – das macht auch aus wirtschaftlicher Sicht Sinn. Aber hier und heute braucht man dann doch Eltern, die sich eher *nicht* an der Wickelfront verzetteln. Und Mütter, die eher ganztags arbeiten als nur halbtags.

Dieser Zielkonflikt ist in den letzten zwei Jahrzehnten regelrecht eskaliert. Seit immer mehr Babyboomer als Rentner die Biergärten bevölkern, statt für die Wertschöpfung zu sorgen, müssen die Unternehmen immer leidenschaftlich drängender an die Mütter ran.

Zumal sich dieser leidenschaftliche Drang aus der Tiefe unseres Wirtschaftsmodells speist: Die langfristige Perspektive in Ehren, aber passt sie denn überhaupt zu der kurzfristigen Perspektive der globalisierten Märkte? Welcher Investor würde einen Gewinnverzicht einplanen, der sich vielleicht erst mit der nächsten Generation amortisiert?¹⁸

Kein Wunder, dass nun alle Hoffnungen auf einem Ort ruhen: der Kita. Sie ist jetzt der Heilige Gral eines ganzen Wirtschaftsmodells. Und sie erscheint prompt als das, was man von einem Heiligen Gral erwar-

tet: Bildungsort, Familienzentrum, Entlastungsort, Keimzelle der Wissensgesellschaft ... Kurz, unsere letzte Hoffnung.

Wer würde da nicht auch mal das eine oder andere Auge zudrücken? Die Rechnung geht schließlich nur auf, wenn das jetzt zu etablierende Servicesystem nicht seinerseits zu viele Fachkräfte bindet.

Wem fällt da noch auf, dass kleine Menschenkinder dort vielleicht etwas anderes suchen als den Heiligen Gral der in Not geratenen Erwachsenen?

Didaktisches Gefälle

Grundmerkmal der Beziehungsarchitektur der Kindheit ist jetzt das »didaktische Gefälle« vom Erwachsenen zum Kind – dem Kind soll durch möglichst hochwertige pädagogische Angebote zu einer positiven Bildungsbiografie verholfen werden. Dieses Modell ersetzt heute zumindest in der Mittelschicht das autoritäre Gefälle, das die Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern bis über die Nachkriegszeit hinaus geprägt hat (weil das didaktische Modell häufig eben doch in eine Art pädagogische Belauerung mündet, hat es in meinen Augen durchaus auch einen autoritären Kern, aber das nur am Rande).

So wird mit guten Argumenten über die Kindheit ein immer engeres Netz von Tauglichkeitsprüfungen gespannt – von Sprachentwicklungstests im Kindergarten über regelmäßige Entwicklungsbeurteilungen bis hin zu Einschulungstests und internationalen Vergleichsarbeiten. Diese Musterungsebene hat einen gemeinsamen Nenner: ein normatives Verständnis der kindlichen Entwicklung – die Latte wird für alle Kinder auf derselben Höhe aufgelegt (welche Probleme dadurch zum Beispiel bei den Sprachstandserhebungen in den Kitas entstehen, werden wir in Kapitel 13 noch sehen). Es ist bezeichnend, dass damit in dem heutigen »didaktischen« Erziehungsmodell wieder derselbe im Grunde technische Begriff von Normalität im Zentrum steht, der bereits im autoritären Erziehungsmodell leitend war. Auch damals wurde ja ein für alle Kinder einheitlicher Entwicklungsverlauf mit festen »Meilensteinen« angenommen und die Eltern wurden angehalten, etwa die Trink-

mengen, den Schlaf und die Gewichtszunahme genau zu protokollieren und mögliche Abweichungen von der Norm an »Experten« zu melden.

Was macht ein Kind wertvoll?

Nützlichkeit, Effektivität, Mehrwert gelten jetzt auch für die Kindheit. Nicht umsonst richtet sich die Kritik des Nestors der Kita-Bildungsinitiative »Haus der kleinen Forscher«, des ehemaligen McKinsey-Managers Jürgen Kluge, ausgerechnet gegen Jean-Jacques Rousseau. Der habe, so die Kritik des Unternehmensberaters, unserer Gesellschaft einen »unrealistischen Kindheitsbegriff« eingeimpft, an dem wir »bis heute leiden«. Seither werde die Kindheit als »Schonraum« verstanden, in dem das Kind »von Anforderungen möglichst frei gehalten« werden solle: »Eine behütete Kindheit, so die weit verbreitete Vorstellung in Deutschland, habe nur, wer sich möglichst lange, am besten unter dem Schutz der Mutter, in einer nahezu bildungsfreien Zone bewegen darf.«

Ja, er wirft Rousseau geradezu Ungeheuerliches vor. »Mit Jean-Jacques Rousseau«, so der Manager in einer Rede auf einem Bildungskongress, »beginnt das Verständnis von Kindern und Kindheit, das uns bis heute prägt: die Idealisierung. Das Kind sei aus sich heraus wertvoll.«

Offensichtlich gewinnt das Kind erst dadurch an Wert, dass es die Fähigkeiten erlangt, mit denen es eines Tages seinen Beitrag zum Wachstum leistet. Die »Zukunftsfähigkeit des Innovations- und Technologiestandorts Deutschland« dürfte nicht zufällig zur Stiftungsmission des »Hauses der kleinen Forscher« geworden sein.

Die Mobilmachung für den globalisierten Wettbewerb beginnt also heute gleich am Lebensanfang. Das in der wirtschaftlichen Sphäre geltende Extraktionsmodell, mit dem immer mehr materielle und menschliche Ressourcen der »Wertschöpfung« zugeführt werden sollen, hat auch die Pädagogik erfasst. Sie dreht sich jetzt immer konsequenter um das, was nach der Logik des globalisierten Wettbewerbs ganz explizit gefordert wird (und das gewiss nicht aus böser Absicht, sondern aus ihrer systemischen Logik heraus): um die Bildung von »Humankapital«.

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

NEUNZEHN DAS PÄDAGOGISCHE PARADOX

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 Bildungskonzepte

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 präsente, 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

NEUNZEHN DAS PÄDAGOGISCHE PARADOX

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 outgesourct 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 Plastikschüssel kommt dazu, eine Murmel kommt hinein, die Schüssel schwimmt, die Murmel wird direkt ins Wasser geworfen und beim Sinken beobachtet. Die Plastikschüssel 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 Snupfn!« 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

NEUNZEHN DAS PÄDAGOGISCHE PARADOX

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.