

Klaus Klattenhoff:

Perspektiven und Wege pädagogischer und didaktischer Arbeit mit Kindern zum Aufbau von Handlungskompetenzen: Selbstverständnis, Weltverständnis, Leistungsbereitschaft

(Vortrag am 13. Mai 2011 zum Forum „Kinder stärken – Angebote für Kinder im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule“)

Meine sehr geehrten Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen!

Selbstverständnis, Weltverständnis, Leistungsbereitschaft, mit diesen Stichworten im Titel meines Vortrags habe ich – und vielleicht ist das einigen aufgefallen – eine alte Auffassung von Bildung aufgegriffen. In einem Gutachten für die Erwachsenenbildung schreibt der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960: „Der Mensch ist ja nicht von der Natur fertig geprägt; er muß sich zu dem, was er eigentlich ist, in einer ständigen Auseinandersetzung mit der Welt und sich selbst erst formen.“¹ Er kann und muss also dadurch Selbst- und Weltverständnis erwerben. Das heißt, sich das notwendige Wissen, die notwendigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die notwendigen Kompetenzen, die erforderlich sind, um in der Welt handlungsfähig zu sein, um leben zu können, erwerben. Das bedarf der Anstrengung und dazu benötigt er – neben den Voraussetzungen, die er mitbringt – die Unterstützung seines Umfeldes, seines Lebensumfeldes und der gesellschaftlich zur Verfügung gestellten Bildungseinrichtungen. Und diese können die Unterstützung nur gewährleisten, wenn sie sich auf den Menschen einstellen, auf ihn so wie er ist. Und der Unterstützungsempfänger, also das lernende, sich entwickelnde Kind, muss leistungsbereit sein, muss für sich die Handlungsfähigkeit in der Welt wollen, muss Kompetenzen erwerben wollen.

Der Mensch muss **sich** in der Auseinandersetzung **mit sich selbst** und mit der Welt **formen**! Das ist in dem nun schon ein halbes Jahrhundert alten Text eine Formulierung, die heute nicht besser ausfallen kann. Heute sagen wir: Der Mensch, das Kind ist Akteur seiner eigenen Entwicklung. Das Kind formt sich, nicht wir arbeiten am Kind!

Und deshalb ist es sinnvoll, vor pädagogisch-konzeptionellen und didaktischen Entscheidungen, also Entscheidungen bezüglich der Frage, **was** die Kinder lernen sollen oder Entscheidungen bezüglich der Frage, **wie** sie das lernen sollen, was sie lernen sollen, zwei Fragen zu klären:

¹ Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953-1965. Gesamtausgabe. Stuttgart 1966, S. 864.

1. Welche Sicht haben **wir** vom sich entwickelnden Kind?
2. Wie kann Lernen gelingen?

Mein Vortrag hat deshalb drei Teile:

1. Welche Sicht haben wir vom sich entwickelnden Kind?
2. Wie kann Lernen gelingen?
3. Konsequenzen für Pädagoginnen und Pädagogen und Konzeptaspekte

1. Welche Sicht haben wir vom sich entwickelnden Kind?

Drei Gesichtspunkte, sind meiner Meinung nach für diese Frage von Bedeutung, denn mit diesen Gesichtspunkten sind die **Voraussetzungen** zu bedenken, die die Kinder mit in die Kindertagesstätte und in die Grundschule bringen.

1.1 Anthropologische Grundannahmen

Was sind unsere anthropologischen Grundannahmen? Welches Menschenbild haben wir? Welche Vorstellungen haben wir von der „Natur des Kindes“?² Der sich entwickelnde Mensch, das sich entwickelnde Kind, ist – wie es in der Formel einer Reutlinger Arbeitsgruppe von Wissenschaftlern heißt – „Akteur seiner Entwicklung“³, und zwar von Anfang (Zeugung) an. Als in die Welt hineingeborenes Lebewesen ist das Kind von Beginn seines Lebens an **aktiv** und handelt im Rahmen seiner Aktivität auf der Basis von **Motiven**, die aus der Notwendigkeit der Befriedigung von Bedürfnissen stammen.⁴ Dabei ist es in seinem Handeln **autonom, reflexiv, rational und kommunikativ**.⁵ Im Prozess seiner Entwicklung, in der Auseinandersetzung mit der Welt, ändert sich dabei die Qualität der Autonomie, der Reflexivität, der Rationalität und der Kommunikationsfähigkeit durch die von ihm, dem Kind, ausgehende Aktivität, durch sein Handeln, durch die damit erworbenen Erfahrungen. Aktivität und Handeln werden gesteuert durch Motive, die in dem Streben nach Lebenserhaltung und Weiterentwicklung und in den von Anfang an vorhandenen, eben genannten Grundfähigkeiten begründet sind.

Diese anthropologischen Grundannahmen stehen im Gegensatz zu lange als selbstverständlich angesehenen Auffassungen

² Vgl. dazu auch Jerome Kagan: Die Natur des Kindes. München 1987.

³ Kautter, Hansjörg/Klein, Gerhard/Laupheimer, Werner/Wiegand, Hans-Siegfried: Das Kind als Akteur seiner Entwicklung. Idee und Praxis der Selbstgestaltung in der Frühförderung entwicklungsverzögerter und entwicklungsgefährdeter Kinder. 4. Auflage, Heidelberg 1998.

⁴ Vgl. zu den Bedürfnissen die Bedürfnispyramide von Maslow; Abraham Harold Maslow: Motivation und Persönlichkeit. 11. Auflage, Reinbek 1981.

⁵ Vgl. dazu das Forschungsprogramm Subjektive Theorien; Groeben, Norbert/Wahl, Diethelm/Schlee, Jörg/Scheele, Brigitte (Hrsg.): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen 1988.

- vom Menschen als mehr oder weniger reizoffenem Wesen, das sich in seinem Verhalten an Reizen orientiert (so, wie es die im Behaviorismus begründete Verhaltenstheorie sieht), oder
- vom Menschen als triebgesteuertem Wesen, das seine Triebe auslebt oder (auch unbewusst) Triebwünschen folgt (so, wie es die Psychoanalyse sieht).⁶

Zu meinen Vorannahmen und Grundansichten und damit Bezugspunkten meiner Vorstellung von pädagogischen Konzepten gehört die Auffassung, dass der Mensch weitgehend als sich selbst entwickelndes Wesen gesehen werden muss. Nicht nur bei der eben erwähnte Reutlinger Arbeitsgruppe (Kautter u.a.) mit ihrer Formel vom Kind als Akteur seiner Entwicklung, sondern auch bei Maria Montessori, die feststellte, das Kind sei Baumeister seiner selbst, ja sogar das Kind sei Baumeister der Welt, sind dazu entscheidende Belege und Einsichten zu finden.⁷ Entwicklung und Lernen sind von dieser Auffassung her Aktivitäten des Subjekts. Der Mensch ist von dieser Sichtweise her von Geburt an (und vermutlich auch schon davor) **autonom**, d.h. sich selbst bestimmend, **rational**, d.h. für sich aktiv planend und logisch handelnd, **reflexiv**, d.h. sich seiner selbst und seiner Aktivitäten bewusst, und **kommunikativ**, d.h. auf sozialen Austausch, auf soziale Beziehungen, auf den Dialog, ausgerichtet.⁸

Die Entwicklung eines Menschen auf dieser Basis ist als Selbstentwicklung zu sehen und zu unterstützen, zu inspirieren bzw. anzuregen und zu strukturieren. „Erzogen“ werden Kinder (ausgehend von diesen Grundannahmen)

- a) durch die vorhandene Umwelt, durch das vorhandene Umfeld, in dem sich das Kind entwickelt,
- b) durch die Personen, mit denen das Kind kommuniziert und sich auseinandersetzt, insbesondere durch andere Kinder, und
- c) durch Pädagogen, die dem Kind gezielt und bewusst Aufmerksamkeit abverlangen und sich als Personen zur Vermittlung von Inhalten der Welt, von Weltwissen, von Welterklärungen zur Verfügung stellen.⁹

⁶ Persönlich schließe ich die Verhaltensorientierung des Menschen an Reizen und das Handeln auf Grund von Trieben nicht aus, messe ihnen aber eine weniger große Bedeutung bei.

⁷ Vgl. Maria Montessori: Kinder sind anders. 2. Auflage, Stuttgart 1952; Hans-Dietrich Raapke: Montessori heute. Eine moderne Pädagogik für Familie, Kindergarten und Schule. Reinbek bei Hamburg 2001; Helmut Heiland: Maria Montessori. Mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. 7. Auflage, Reinbek bei Hamburg 1997.

⁸ Zum Dialog vgl. Martin Buber: Reden über Erziehung. 11. Auflage, Gütersloh 2005; Martin Buber: Ich und Du. 11., durchgesehene Auflage, Heidelberg 1983; Reinhard Pirschel: Dialogisches Prinzip nach Martin Buber und Konzepte zur Förderung von behinderten Kindern und Jugendlichen. Oldenburg 1998.

⁹ Vgl. dazu Donata Elschenbroich: Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München 2001.

Diese Auffassung, der Mensch sei Akteur seiner Entwicklung, betrifft nicht nur den gesunden und von allen als entwicklungsfähig angesehenen Menschen, sie betrifft auch Menschen mit einem Handicap, die durch Schädigungen möglicherweise in ihrer Aktivität beeinträchtigt sind und die dann allgemein als behindert bezeichnet werden. **Alle** sind Akteure ihrer Entwicklung.

In dem Zusammenhang ist die Sichtweise von Behinderung durch die World Health Organization (WHO), die Weltgesundheitsorganisation, interessant. Hier hat sich im vergangenen Jahrzehnt ein bedeutsamer Wandel vollzogen. In der älteren Sichtweise des Problems Behinderung war die Schädigung Ausgangspunkt der Betrachtung, und für die Frage nach Behinderung richtete sich der Blick zunächst auf das Handicap und die daraus resultierende Beeinträchtigung. Nach der neueren Auffassung der WHO, der sogenannten ICF (der International Classification of Functioning, Disability and Health; also der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit) wird der Blick von der Schädigung über das **vorhandene Aktivitätspotential** auf die **Möglichkeiten der Partizipation**, der **Teilhabe am gesellschaftlichen Leben**, gerichtet. Dabei werden persönliche und umweltbedingte Kontextfaktoren angenommen und einbezogen.¹⁰

Diese neue Sichtweise ist für die Pädagogik von besonderer Bedeutung, denn über das vorhandene Aktivitätspotential sind Anknüpfungspunkte für pädagogisches Handeln auszumachen. Und: Der Mensch ist Akteur seiner Entwicklung. Er hat alle Möglichkeiten, seine Potentiale einzusetzen und auszubauen. Für uns ist die Aufforderung daran anzuschließen, **von den Fähigkeiten des Kindes auszugehen, von seinen Ressourcen, nicht von seinen Defiziten**.

1.2 Die kindliche Entwicklung

Aus biologischer Sicht haben Maturana und Varela deutlich gemacht, wie die Entwicklung von Lebewesen in ihrem Verhältnis zur Umwelt gedacht werden kann (beim Menschen gehört dazu auch der Wissenserwerb und die Erkenntnisgewinnung).¹¹ Nach Auffassung der beiden Neurobiologen passen sich Lebewesen ihrer Umwelt **nicht** – wie Darwin behauptete – möglichst vollkommen an, sondern schaffen sich ihre Welt selbst. Sie reagieren nicht nur auf Vorgegebenes, sondern sie sind an der Schaffung ihrer eigenen Wirklichkeit beteiligt. Subjekt und Objekt bilden eine Einheit in der Weise, dass sie sich nicht wechselseitig stören. Ein Lebewesen lebt in seinem Milieu. Durch strukturelle Koppelungen, etwa nicht

¹⁰ Vgl. Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (Hrsg.): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Neu-Isenburg 2005.

¹¹ Humberto R. Maturana/Francisco J. Varela: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens. Bern und München 1987.

destruktive Interaktionen, wird auch Selbstreferenzialität, d.h. eine Ausrichtung auf sich selbst, erreicht, die sich deshalb auch auf das Selbstkonzept auswirkt.

Eine dazu passende bzw. ähnliche Grundauffassung von menschlicher Entwicklung ist im Piaget'schen Äquilibrationsmodell enthalten.¹² Danach vollzieht sich Entwicklung durch Assimilation und Akkomodation. Einerseits **passt** der sich entwickelnde Mensch **sich die Vorgegebenheiten** seiner Umwelt **an** (Assimilation), andererseits **passt er sich den Vorgegebenheiten an** (Akkomodation). Im Vollzug des Lebens stellt der Mensch sich ständig Anforderungen (und zwar im doppelten Sinn: er setzt sich selbst Anforderungen, denen er nachkommen **will** und er **stellt** sich Anforderungen, die an ihn herangetragen werden), denen er mit Assimilation oder Akkomodation begegnen muss, denn die Anforderungen bringen ihn aus dem Gleichgewicht. Dadurch, dass er sich Anforderungen stellt, stellt er wieder eine Balance her. Die Frage, ob sich der Mensch **die** Umwelt anpasst, oder ob sich der Mensch **der** Umwelt anpasst, entscheidet er selbst im Einsatz, in der Anwendung seiner vorhandenen Möglichkeiten (seiner Kompetenzen, Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten u.a.). Assimilation und Akkomodation sind im Entwicklungsprozess sich ständig wechselseitig bedingende Formen der Auseinandersetzung mit der Welt.

Für die jüngere Diskussion spielt auch Kellys Theorie der „Persönlichen Konstrukte“ eine wesentliche Rolle.¹³ Kelly geht von der Grundannahme aus, dass Kognitionen und Handlungen eines Menschen auf seine **eigenen** Annahmen, seine **eigenen** Erfahrungen, auf die **von ihm selbst entwickelten Muster**, zurückzuführen sind, mit deren Hilfe er Ereignisse und alles, was in seiner Umwelt vorzufinden ist, aufnimmt. Der Mensch bildet sich so Konstrukte, das heißt Vorstellungen von der Welt, die im Handeln erprobt und bewertet, gegebenenfalls modifiziert werden.

1.3 Kindheit heute: Lebenserfahrungen der Kinder in Familien und aus dem familialen Umfeld

Erfahrungen von Kindern heute sind andere Erfahrungen als solche, die Kinder vor einigen Jahrzehnten machen konnten bzw. gemacht haben. Ein Blick auf die Bereiche, in denen Kinder ihre Erfahrungen machen, zeigt das deutlich, ein Blick auf die Familie und auf das, was Spielen und Spielzeug erkennen lassen.

Die Erfahrungen gelten für alle Kinder, für behinderte und für nicht behinderte.

Was ist da heute anders als in früheren Zeiten?

Familie¹⁴

¹² Jean Piaget: Die Äquilibration der kognitiven Strukturen. Stuttgart 1976.

¹³ George Alexander Kelly: Die Psychologie der persönlichen Konstrukte. Paderborn 1986.

¹⁴ Vgl. dazu Rosemarie Nave-Herz: Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung. Darmstadt 1994.

In der Familie und in der Wohnung der Familie und deren engerem Umfeld machen die Kinder ihre ersten grundlegenden Lebenserfahrungen, hier werden sie mit weitreichenden Erwartungen konfrontiert, hier entwickeln sie ihre Lebensperspektiven, hier erwerben sie grundlegende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, hier bekommen sie eine erste Lebensorientierung. Dieser Bereich ist eine in sich stimmige, **für die Kinder „in sich stimmige“ Welt.**

Wie sieht es da aus?

Die Familien heute sind klein. Im Durchschnitt beträgt die Kinderzahl pro Familie in Deutschland etwa 1,3. Das beeinflusst die Aktivitätsmöglichkeiten der Kinder.

Die Zahl der Einelternfamilien steigt; überwiegend begründet ist das durch steigende Scheidungszahlen (ca. 1/3 aller Ehen werden wieder geschieden, in den Großstädten mit dem Trend zur Scheidung jeder zweiten Ehe; die Folgen für die Kinder sind besondere Belastungen, zum Beispiel der „Verlust“ eines Elternteils).

Was bedeutet das als Voraussetzung für die pädagogische Arbeit in der Kindertagesstätte und in der Schule?

1. Es gibt für die große Mehrheit der Kinder wenige Erfahrungen mit Kindern in der Familie, aber auch im engeren Wohnumfeld, denn gleichaltrige oder jüngere bzw. ältere Spielpartner fehlen. Daher gibt es wenig Sozialkontakte und wenig Erfahrungen mit dem, was Sozialkontakte bewirken.
2. Es gibt – und das ist die andere Seite der Medaille – viele (ich meine zu viele) Erfahrungen mit Erwachsenen. Die Erwachsenen stellen eine Übermacht dar.
3. Daraus folgt für manche Kinder soziale oder/und emotionale Vereinsamung.
4. Wegen der Familienstruktur/-konstellation gibt es für einen großen Teil der Kinder Probleme im Geschlechtsrollenidentitätsfindungsprozess. Besonders für Jungen fehlen die Vorbilder, bedingt durch die Abwesenheit der Väter. Vorbilder werden deshalb außerhalb der Familie gesucht. Die Identitätsfindung ist für Mädchen häufig einfacher als für Jungen, denn der Mutter die als Vorbild zur Verfügung steht, kann man nacheifern, oder man kann sich dagegen profilieren. Die Schwierigkeit der Jungen ist, eine Identitätsfindung **gegen** das vorhandene Vorbild der Mutter leisten zu müssen. Dieses Problem setzt sich fort in der Kindertagesstätte (dort ist es die Erzieherin) und in der Grundschule (da ist es die Lehrerin).
5. Es gibt die Tatsache der relativen Armut in Familien, insbesondere in Familien mit allein erziehenden Müttern. Der Grund ist die geringe Bezahlung von Frauenarbeit, die häufig vorzufindende Teilzeitarbeit, oder keine Arbeit, das Angewiesen sein auf das Arbeitslosengeld II.

6. Andererseits gibt es viele Kinder mit relativ vielen Möglichkeiten für eine Selbstverwirklichung, weil keine Rücksicht auf andere (Kinder) genommen werden muss.
7. Und es gibt schließlich eine relative Normenfreiheit mit Selbstverwirklichungsmöglichkeiten (auf ein Kind kann in einer Familie individueller eingegangen werden, möglicherweise mit der Folge des „Prinzessinnensyndroms“; Wünsche etc. können immer wieder neu verhandelt werden – es bedarf nur weniger genereller Regelungen).

Das alles führt dazu, dass Kinder schon früh eine Individualisierung ihres Lebens mit entsprechenden Wünschen und Hoffnungen erleben – es wird auf sie als Individuen individuell reagiert.¹⁵ Das wiederum führt in der Kindertagesstätte zu Konflikten bei der Durchsetzung konventioneller Erziehungsansprüche, die an größere Gruppen gerichtet sind. Und das führt in der Schule zu Problemen, wenn der Unterricht nicht die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler im Auge hat.

Sowohl in der Kindertagesstätte als auch in der Schule muss dieser **Individualisierung** Rechnung getragen werden. Die Kindertagesstätte muss einerseits den individuellen Möglichkeiten Rechnung tragen und andererseits die **Sozialfähigkeit für die Gruppensituation entwickeln**, was heißt, den Kindern die Erfahrung zu vermitteln: Gemeinsam können wir mehr als jeder alleine. Das trägt z.B. auch der Behindertensituation Rechnung. Es kommt hier nicht auf das „Helfen“ an. Es geht um **gemeinsame Aktivitäten**, in die jeder seine Fähigkeiten und Möglichkeiten einbringen kann. Und die Schule muss darauf achten, dass die in der Kindertagesstätte aufgebaute Sozialfähigkeit nicht wieder zerstört wird, das heißt, sie muss neben der notwendigen Differenzierung die Sozialbeziehungen und den Aufbau von Sozialfähigkeiten weiter beachten.

Spiele, das Spielen, Spielzeug und Medien

Die Zahl der bei Kindern bekannten Spiele ist stark rückläufig. Sie weicht individuellen Beschäftigungen. Der Hauptgrund dafür ist der Mangel an Spielpartnern. Es fehlen insbesondere Gemeinschaftsspiele. Die Kinder kennen heute nur wenig Spiele, aber sie werden von einer Fülle „Spielzeug“ geradezu erschlagen. Das Spielen hat sich von draußen nach drinnen verlagert. Dadurch wird Spielen zu einer „Beschäftigung“ und zu einer bewegungsbeeinträchtigten Angelegenheit.

¹⁵ Vgl. Fölling-Albers, Maria: Kinder und Kindheit im Blick der Erziehungswissenschaft. In: Thole, Werner/Roßbach, Hans G./Fölling-Albers, Maria/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen/Farmington Hills 2008, s. 33-47.

Das zu benutzende Spielzeug ist zunehmend elektronischer oder damit verbundener Teil heutiger Kinderkultur: Der Krieg der Sterne, das vorgefabrizierte Abenteuer im Kinderzimmer, orientiert an Fernsehsendungen oder Assoziationen zu Fernsehsendungen hervorruhend. Es gibt mehr und mehr den Typ Spielzeug, mit dem man nicht spielen, mit dem man lediglich vorgegebene Muster nachvollziehen oder mit dem man lediglich die Zeit füllen kann.

Von den Medien soll hier nur das Fernsehen angesprochen werden.

Einerseits dient Fernsehen den Kindern zur Gesichtskreiserweiterung und damit auch der Unabhängigkeit von Erwachsenen, auch von der Kindertagesstätte und der Schule.

Andererseits gibt es Probleme, die hier aber nicht alle angesprochen werden können. Drei aus meiner Sicht ganz besondere Probleme sind:

- Erstens: Die ikonische Aneignungsweise (Bildkultur) von Weltwissen, drängt die Wortkultur und damit die sprachliche Aneignung von Weltwissen zurück. Weil die Kinder die gesehenen Sendungen nicht verbalisieren können oder müssen, lernen sie die aktive sprachliche Auseinandersetzung mit Problemen nicht oder nur unzulänglich.
- Zweitens: Fernsehen bindet Zeit und bewirkt eine Verlagerung von Bewegungsaktivitäten zum wenig bewegten Zusehen.
- Drittens: Fernsehen ist die Begegnung mit einer Wirklichkeit aus zweiter Hand.¹⁶ Was ist Realität? Das Problem ist: Es findet bei den Kindern eine Vermischung von Erfahrungen aus erster und aus zweiter Hand statt.

„Verwaltete Kindheit“

Das Leben von Kindern ist heute oft von Erwachsenen verplant. Erwachsene wollen das Beste für ihre Kinder, deshalb organisieren sie die Angebote: Montag: Tennis; Dienstag: Ballett und Fechten; Mittwoch: Reiten; Donnerstag: Musikschule und Schwimmunterricht; Freitag: Autogenes Training zum Abbau des in der Woche aufgebauten Stresses.¹⁷ Das gilt auch für behinderte Kinder. Hier heißen die Angebote dann Musiktherapie, heilpädagogisches Voltigieren, Psychomotorik usw.

Sicherheit ist alles, deshalb: Alles für das Kind – aber nichts durch das Kind.

Freiräume, also Räume, die von Kindern mit Ideen und Inhalten gefüllt werden könnten, werden pädagogisiert (etwa Abenteuerspielplätze); oder die Kinder werden

¹⁶ Vgl. Karl W. Bauer: Wirklichkeit aus zweiter Hand. Kindheit in der Erfahrungswelt von Spielwaren und Medienprodukten. Reinbek bei Hamburg 1980; Hartmut von Hentig: Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit. 2. Auflage, München/Wien 1985.

¹⁷ Vgl. dazu das Kinderbuch von Kirsten Boie: Mittwochs darf ich spielen. Hamburg 1993; Christiane Grefe: Ende der Spielzeit. Wie wir unsere Kinder verplanen. Berlin 1995.

aus ihnen vertrieben, zum Beispiel beim Torwandschießen auf Garagentore oder beim Brunnenbau im Rosenbeet (Funktionsgerechtigkeit aus Erwachsenensicht).

Kinder haben heute manchmal kaum noch Zeit, über die sie frei verfügen können. Deshalb besteht die Gefahr, dass sich das Zeitbewusstsein nicht oder nur mangelhaft entwickelt. Kinder erleben Räume häufig in der Weise, dass sie sie nicht aus eigener Kraft durchlaufen oder durchfahren müssen; sie werden gefahren. Sie können sie nicht selbst erleben. Deshalb besteht die Gefahr, dass sich das Raumbewusstsein nicht oder nur mangelhaft entwickelt. Raum- und Zeitbewusstsein sind aber für elementare schulische Anforderungen von wesentlicher Bedeutung. Auf ihre Herausbildung sollte in der Kindertagesstätte unbedingt geachtet werden.¹⁸

2. Wie kann Lernen gelingen?

Zunächst: Was heißt Lernen?

Die Kindertagesstätte als Einrichtung für Kinder im vorschulischen Alter bis zur Einschulung dient nach dem „Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder“ von 1992 in der Fassung vom 7. Februar 2002 der „*Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern*“, wenn man das Krippenalter hinzudenkt, auch Pflege. **Erziehung, Bildung, Betreuung und Pflege** und die vom Kindertagesstättengesetz formulierte Aufgabe der **Persönlichkeitsentwicklung**; – in welcher Beziehung steht sie zum Thema „Lernen“?

Erziehung, verstanden als Prozess der Vergesellschaftung, der Einführung in das Zusammenleben in der Gesellschaft, als Prozess der Befähigung zum sozialen Miteinander, zur Persönlichkeitsentwicklung und zur emotionalen Stabilität, und im Zusammenhang damit als Prozess der Herausbildung von Werten und Normen, ist in Bezug auf das heranwachsende Kind ein Lernprozess. Jedes einzelne Kind muss lernen, sich in der Gesellschaft, in der Welt zurechtzufinden. Erziehung unterstützt diesen Prozess.

Ebenso verhält es sich mit der Vermittlung von **Bildung**. Bildungsprozesse, in denen Bildung vermittelt und erworben wird, sind Lernprozesse. Zur Bildung im oben skizzierten Sinn (Bemühen zum Selbst- und Weltverständnis zwecks Handlungsfähigkeit in der Welt) gehören

- Wissen, das erworben, also gelernt werden muss,

¹⁸ Hartmut J. Zeiher/Helga Zeiher: Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern. Weinheim und München 1994.

- Verständnis haben, das sich herausbildet, also gelernt werden muss (Selbstverständnis – sich selbst verstehen; Weltverständnis – die Welt verstehen; beides ist nötig, um sich in der Welt zurecht zu finden),
- etwas begreifen lernen, das heißt Zusammenhänge und ihre Wirkungen nachvollziehen – auch das muss gelernt werden,
- Haltungen entwickeln (Haltungen sind moralisch-ethische Positionen, die zur charakterlichen Grundeinstellung der Persönlichkeit gehören), das heißt lernen, bewusst zu reflektieren, was im Umfeld vorgeht und sich dazu stellen. Haltungen schlagen sich auch in Persönlichkeitsstilen (z.B. Gewissensorientierung; Selbstbewusstsein; Zuwendungsbereitschaft; Altruismus; Egoismus) nieder.

Und auch die **Betreuung** als ein Prozess der Vermittlung von Sicherheit und Vertrauen, ist für auf das betroffene Kind ein Lernprozess, in dem z.B. das Gefühl von Lebensoptimismus, Zuversicht, innere Stabilität erworben, das heißt gelernt wird. Das Kind lernt, auf was es sich verlassen kann, wo und wie es Geborgenheit findet.

Und wie sieht es mit dem Lernen im Zusammenhang mit **Pflege** aus? Mit der Pflege ist die Sicherstellung fundamentaler Bedürfnisse angesprochen, die zur Aufrechterhaltung sozialer und medizinisch-hygienischer Lebensnotwendigkeiten dient. Hierzu sind im Krippenbereich die betreuenden Fachkräfte in vielfältiger Weise gefordert. Sie müssen Bedürfnisse erkennen und in Kommunikation und Interaktion mit den zu pflegenden Kindern Mangelsituationen beheben, das heißt, die Bedürfnisse befriedigen zu helfen. Und dabei findet ebenfalls Lernen statt. Die erfahrene Pflege wirkt sich als Lernprozess auf das Selbstwertgefühl aus.

Und die **Persönlichkeitsentwicklung**? Auch sie ist freilich ein Lernprozess, ein Lernprozess, den die Kinder für sich inhaltlich entscheiden. Wir können sie nicht zu Persönlichkeiten formen.

Der Kindergarten ist aus den Gründen sehr sinnvoll unter dem Gesichtspunkt des Lernens zu betrachten. Sowohl im Blick auf die Kinder im Kindergarten als auch im Blick auf die darin tätigen Erwachsenen, die Erzieherinnen.

Und wie sieht es mit der Schule aus? Das scheint doch klar zu sein. Die Schule hat über Vorgaben von Lerninhalten doch vor allem ein Lernort zu sein, und zwar von Lernen, das überwiegend durch Lehren, durch **Unterricht**, initiiert wird.

Die Kindertagesstätte und die Schule sind also **Häuser des Lernens**. Sie sind eingerichtet worden, damit den Kindern Lernmöglichkeiten eröffnet bzw. Lernergebnisse abverlangt werden können, die sich im alltäglichen Leben nicht im Rahmen allgemeiner Sozialisationswirkungen einstellen.

In diesen **Häusern des Lernens** muss Lernen unter zwei Gesichtspunkten gesehen werden.

- Erstens findet Lernen als **funktionales Lernen** statt. Funktionales Lernen ist unreflektiertes, informelles, auch unkontrolliertes, ja sogar „heimliches“ Lernen (Nebeneffekte), z.B. im Freispiel, aber nicht nur dort. Der Mensch lernt immer. Besonders intensiv wird das funktionale Lernen, wenn der lernende Mensch seinen Bedürfnissen und Interessen nachgeht. Dabei setzt er sich eigene Ziele, die er anstrebt und denen er folgt.
- Zweitens findet Lernen auch als **intentionales Lernen** statt – vor allem in der Schule; hier steht intentionales Lernen im Vordergrund. Intentionales Lernen ist gegeben bei **Anforderungen und Aufforderungen**, die von außen an den lernenden Menschen herangetragen werden. Hinter den Anforderungen und Aufforderungen steht eine Absicht. Lernen ist hier zielbezogen (Wir möchten, dass dieses oder jenes gelernt wird). Die Ziele sind von den Pädagoginnen und Pädagogen bewusst gesetzt und begründet durchdacht. Im Kindergarten findet intentionales Lernen z.B. das Angebot mit Anforderungen statt. In der Schule durch die Beachtung des Lehrplans.

Beides, das **funktionale und das intentionale Lernen** wollen bedacht und durchdacht sein:

- Was lernen die Kinder im Kindergarten, ohne dass gezielte Anforderungen an sie gerichtet werden (funktionales Lernen)? Was lernen sie dadurch, dass sie sich betätigen, sich mit etwas auseinandersetzen? (Unsere Perspektive muss hier sein: Was stellen wir zur Verfügung; „vorbereitete Umgebung“)
- Was sollen die Kinder im Kindergarten lernen, was wollen wir ihnen zeigen, ihnen „beibringen“? Wie wählen wir das, was sie zielgerichtet lernen sollen, aus? Und wie begründen wir das, was wir auswählen?

Aus allen Lernergebnissen setzt sich die Handlungskompetenz eines Menschen zusammen. Alles, was ein Mensch kann und in seiner täglichen Aktivität umsetzt, ist das Ergebnis von Lernprozessen. Wir können an dem, was ein Kind macht und was es nicht macht ablesen, was es schon gelernt hat und was es noch nicht gelernt hat. Menschen setzen das, was sie können, also schon gelernt haben, ein, um in ihrem Umfeld mit sich und dem was dort vorhanden ist (Menschen und Dinge) zurechtzukommen.

Leitgedanken zum Thema Lernen

Im Folgenden möchte ich verschiedene Gesichtspunkte vorstellen, die uns beim Nachdenken über Lernen leiten könnten oder sollten.

(Wenn die Gesichtspunkte hier durchnummeriert sind heißt das nicht, dass es sich dabei um eine logische Reihenfolge handelt. Und diese Gesichtspunkte sind vielleicht noch nicht vollständig, das heißt sie können oder müssen sogar noch ergänzt werden)

1. Wie oben schon angedeutet, gibt es unterschiedliche **Lernergebnisse**: Wissen und Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Verhaltensweisen, Handlungskompetenzen, Einstellungen und Haltungen, Normen- und Wertvorstellungen, Emotionen, das alles sind Lernergebnisse. In der Fachliteratur aus der Psychologie wird Lernen meistens unter dem Gesichtspunkt des Verhaltens und der Verhaltensänderungen gesehen. Aus pädagogischer Sicht geht es meiner Meinung nach beim Lernen aber mehr um den Auf- und Ausbau von Handlungskompetenzen. In denen schlägt sich alles was gelernt wird nieder, an denen ist abzulesen, was die Kinder alles gelernt haben und wie sie das für die verschiedenen Bereiche miteinander verbinden.
2. Lernen ist das Mittel, der **Prozess**, der zu Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Verhaltensweisen, zu Ergebnissen führt. Vom vorgeburtlichen Stadium bis zum Tod lernen wir. Die Psychologen sehen Lernen unter dem Gesichtspunkt von Reiz (Stimulus) und Reaktion (Response): auf gegebene Reize folgt eine Reaktion, die Art der Reaktion ist das Lernergebnis. Wie sich dabei das Lernen vollzieht, bleibt ungeklärt; der Lernvorgang spielt sich in einer „blackbox“ ab. Aus pädagogischer Sicht schlagen sich Lernen und Lernergebnis in Handlungszusammenhängen nieder. Lernprozesse finden zum Beispiel statt, wenn der Mensch etwas zur Kenntnis nimmt (z.B. durch Hinsehen, Hinhören, Erfühlen), wenn er etwas ausprobiert und dabei ein Ergebnis (oder auch kein Ergebnis) erzielt, wenn er etwas übt (etwas immer wieder tut).
3. **Ausgangspunkt** für das Lernen sind **Motive**: Lernen ist das Mittel für den Menschen, um etwas zu erreichen, also
 - um zu überleben, wie alle Lebewesen,
 - um etwas zu wissen (Kenntnisse),
 - um etwas zu können (Fähigkeiten),
 - um etwas zu bewerkstelligen (Fertigkeiten),
 - um handeln zu können, um handlungsfähig zu sein (Verhalten/Handeln).

Die Motive werden von Bedürfnissen her gesteuert. Und hierzu ist zu bedenken, dass es unterschiedliche Bedürfnisse von Menschen gibt. Es gibt

Lebensgrundbedürfnisse physischer Art (Nahrung; Schutz vor Kälte u.a.), aber es gibt auch psycho-soziale Bedürfnisse (z.B. Anerkennung finden), deren Befriedigung für das Leben unerlässlich ist.

4. Lernen findet statt, wenn der Mensch **tätig bzw. aktiv** ist (aktivitätsgebundene Aneignung von Wirklichkeit). Seine Tätigkeit, seine Aktivität, wird bestimmt durch die Motive, das heißt durch die Versuche, Bedürfnisse erfüllt zu bekommen. Dabei ist er autonom, reflexiv, rational und kommunikativ. Autonomie besagt in diesem Zusammenhang, dass der Mensch das lernt, was er lernen will. Das Wollen ist die Voraussetzung für Lernen.
5. In die Aktivitäten eines Menschen gehen **Weltverständnis und Selbstverständnis** (Kenntnisse als Vorwissen) ein. Welt- und Selbstverständnis sind also einerseits Voraussetzung für die Möglichkeit zur Entfaltung von Aktivitäten, in denen gelernt wird. Und sie sind andererseits wiederum Ergebnisse von Lernen. Welt- und Selbstverständnis sind kulturabhängig. Das heißt, dass bei Lernaufgaben (intentionales Lernen) bedacht werden muss, wie das lernende Kind von seiner Ausgangsposition, von seinem kulturellen Hintergrund her, zu den Lernaufgaben steht. Das ist besonders zu beachten bei Kindern nichtdeutscher Familiensprache aus einem anderen Kulturkreis, der sich von dem mitteleuropäischen deutlich unterscheidet. Das ist aber auch zu bedenken für die Tatsache, dass Kinder aus unterschiedlichem Milieu kommen und deshalb unterschiedliche Selbst- und Weltverständnisse mitbringen.
6. Zum Handeln gehört die **Reflexion**. Kinder sind von Anfang an reflexiv, das heißt, sie reflektieren mit ihren Möglichkeiten die Situation und das, was von ihnen verlangt wird. Dabei ist ihre Ausgangsposition ihr Welt- und Selbstverständnis. Andere Bezugspunkte können sie für ihr Nachdenken über sich und die Welt nicht haben. Mit der Reflexion wird der Bedeutungszusammenhang dessen, was gelernt werden soll erkannt.
7. Lernen in Bezug auf Handlungskompetenz erfordert Aufgaben, die für den Lernenden
 - **sinnvoll** bzw. sinnhaft bzw. bedeutsam sind und von daher akzeptiert werden können,
 - die **verstehbar** sind, die verstanden werden und
 - die **handhabbar** sind, das heißt durchgeführt werden können aufgrund der Voraussetzungen des Lernenden (personale und umfeldbezogene Voraussetzungen).

Die Gewährleistung dieser drei Gesichtspunkte ist besonders für ein erfolgreiches intentionales Lernen bedeutsam. Für Lernprozesse im Bereich des funktionalen Lernens sorgen die Kinder selbst dafür, dass das der Fall ist. Sie wenden sich zum Beispiel von Aktivitäten ab, die sie für sich als nicht sinnvoll, verstehbar und handhabbar erfahren.¹⁹

8. Lernen ist Erweiterung des Verständnisses der eigenen Lebenswelt und **Lebenswelterweiterung**, d.h. Kenntnisse werden reflektiert, rational verarbeitet und in Kommunikation eingebracht. Das Verständnis der eigenen Lebenswelt und die Lebenswelterweiterung erfolgen ständig. Mit intentionalem Lernen kann eine Steuerung des Lebensweltverständnisses und der Lebenswelterweiterung erfolgen. Die Steuerung erfolgt durch die gezielte Gestaltung von Lernumwelten mit entsprechenden Anforderungen und Unterstützungen.
9. **Ergebnisse des Lernens** drücken sich in **Handlungen** und **Verhalten** aus. Das, was Kinder uns in ihrem Verhalten und in ihrem Handeln zeigen, ist Ausdruck des Gelernten und für sie hochzweckmäßig, das heißt logisch. Wenn uns das Verhalten und Handeln der Kinder unverständlich ist, haben wir die dahinter stehende Zweckmäßigkeit und Logik noch nicht verstanden.
10. **Unerwünschtes Verhalten und Handeln** von Kindern ist ein Hinweis auf **noch nicht gelerntes gewünschtes Verhalten und Handeln**. Dieser Hinweis auf nicht vollzogenes Lernen sollte für uns Signal und Aufforderung sein, entsprechendes Lernen zu ermöglichen und intentional anzustreben (z. B. durch die Vorbereitung der Umgebung und durch entsprechende Angebote mit Anforderungen).
11. Es ist nicht sinnvoll, gegen „Fehler“ zu arbeiten, sondern es ist sinnvoll **für das Fehlende** zu arbeiten.²⁰ Das heißt, Lernangebote müssen auf Erweiterung der Kompetenzen der Kinder zielen. Mit Kompetenzerweiterungen können die Kinder neuen, weitergehenden Anforderungen, die sie vorher nicht bewältigen konnten, nachkommen.
12. Kindliches Handeln, kindliches Verhalten bedarf der **Interpretation durch Pädagogen**. Hinter dem Handeln stehen Bedürfnisse und Motive. In so fern ist kindliches Handeln hochzweckmäßig, das heißt sinnvoll. Interpretationsbezugspunkt müssen die Bedürfnisse des Kindes und der Stand des bisher Gelernten sein. Aus den Bedürfnissen entwickeln Kinder ihre

¹⁹ Vgl. dazu Aaron Antonovsky: Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen 1997; Eckhardt Schiffer: Wie Gesundheit entsteht. Salutogenese: Schatzsuche statt Fehlerfahndung. Weinheim und Basel 2001.

²⁰ Vgl. Paul Moor: Heilpädagogik. Bern 1965, Seiten 15 und 297.

Handlungsmotive, ihre Motive verfolgen sie, bei der Verfolgung der Motive findet Lernen statt. (siehe auch Punkt 3)

13. Zu den Grundbedürfnissen gehört es, **Akzeptanz und Bestätigung** zu erfahren, Zufriedenheit empfinden, sich als wirksam erleben, sich spüren. Interpretationen kindlichen Handelns sollten sich deshalb darauf beziehen. Akzeptanz und Bestätigung und sich als wirksam erleben bieten **Sicherheit**. Sicherheit empfinden ist eine wesentliche Grundlage für Lernleistungen im Bereich des intentionalen Lernens.²¹
14. Unsicherheit und vernachlässigte Bedürfnisse führen zu Angst und Aggression. **Angst ist eine ungünstige Voraussetzung** für Lernen. **Angstfreiheit** ist eine **günstige Voraussetzung** für Lernen und damit für Lernerfolg. Lernerfolg führt zu einem positiven Selbstkonzept. Ein positives Selbstkonzept wiederum ist eine günstige Voraussetzung für Lernleistungen.
15. **Angst ist der Motor von Aggression**. Zur Überwindung von Angst ist der Versuch Stärke zu demonstrieren ein wichtiges Mittel. Wer Aggressionen überwinden will, muss Ängste überwinden. Ängste müssen vom Betroffenen eingestanden und angesprochen werden können. Die Benutzung der Sprache für die Artikulation von Ängsten, Problemen, Wünschen, Hoffnungen und anderes mehr befreit von der „Notwendigkeit“, sich aggressiv zu verhalten.
16. **Unsicherheit** führt zu einem **negativen Selbstkonzept**. Ein Selbstkonzept ist die Vorstellung, die ich von mir habe. Aus ihm resultiert die Art und Weise, wie ich lerne, wie ich Anforderungen verarbeite. (siehe Punkt 14)

Soweit zunächst Leitgedanken zum Lernen. Weitere Leitgedanken bzw. Überlegungen zum Thema Lernen sind sicher möglich und notwendig.

3. Konsequenzen für Pädagoginnen und Pädagogen und Konzeptaspekte

Für die pädagogische Arbeit ergeben sich aus der hier vorgestellten Sicht auf das Kind und den Anmerkungen zum Thema Lernen folgende Aufgaben, deren Umsetzung durch Pädagoginnen und Pädagogen gelernt werden kann und sollte:

1. Pädagoginnen und Pädagogen müssen Handeln und Verhalten von Kindern interpretieren lernen, das heißt, Interpretationsmuster kennen lernen. Mithilfe von Interpretationen können Handlungsperspektiven gewonnen werden. Methodisch ist die Interpretation nach dem Handlungsforschungsmodell (im Team) durchführbar. Zur Interpretation sollten alle Beteiligten beisteuern und deshalb befragt werden. Handeln und Verhalten sind Ausdruck von

²¹ Siehe dazu Anmerkung 3 (Bedürfnispyramide von Maslow).

Lernergebnissen. Die Interpretationsfragestellung richtet sich einmal auf den Aspekt der Herausbildung von Handlungsmustern und Verhaltensmustern (Wie ist das entstanden, wie ist das zu erklären?) und zum anderen auf die Frage nach Lernanforderungen und deren Umsetzungsmöglichkeiten (Was muss gelernt werden, wie ist das zu ermöglichen?)

2. Lernanforderungen sollten sich auf das Fehlende richten (Lebenswelterweiterung; Erweiterung der Handlungskompetenz). Die oben genannten Gesichtspunkte sind dabei in die Überlegungen einzubeziehen.
3. Im Sinne von Handlungsforschung ist die Kommunikation aller Beteiligten von grundlegender Bedeutung. Kinder sind von Anfang an kommunikativ, kommunikationsfähig. Ziel der Kommunikation muss es sein, zum Dialog miteinander zu kommen. Das heißt, über den in der Kommunikation möglichen Informationsaustausch hinaus zu Selbsterkenntnissen gelangen. (Im Du das Ich erkennen)
4. Die Kommunikation und Interaktion sollte darauf ausgerichtet sein, das Kind und die Teammitglieder „zur Rose zu machen“. Das heißt, Kommunikation und Interaktion (miteinander umgehen) sollten zeigen, dass die positiven Seiten der Personen hervorgehoben werden und sich entfalten können. „Zur Rose machen“ setzt Akzeptanz voraus, auch die Akzeptanz der „Dornen“.²²
5. Sowohl die Kinder als auch die Pädagoginnen und Pädagogen müssen den Weg vom äußeren Halt zum inneren Halt zurücklegen können. Das heißt, Stützen müssen gegeben werden, wo sie erforderlich sind. Stützen können Zuspruch und Verständnis sein; in schwierigen Fällen bzw. Situationen können aber auch konkrete (Fest-)Haltestäbe gereicht werden müssen. Pädagoginnen und Pädagogen sind von daher einerseits der fest verankerte Pfahl, an dem sich die Kinder (aber auch die Kolleginnen und Kollegen) fest halten und aufrichten können, die andererseits aber auch als „Scheuerpfahl“ zur Verfügung stehen müssen, das heißt, dass man sich an ihnen „reiben“ können muss, dass sie zur Auseinandersetzung zur Verfügung stehen. Der äußere Halt darf nicht verhindern, dass sich Selbständigkeit entwickelt, das heißt, dass ein innerer Halt das Ziel ist. Der innere Halt, die innere Stabilität ist ungleich wichtiger für ein positives Selbstkonzept. Zu wenig Halt geben ist Diebstahl! Zu viel Halt geben ist Mord!

An dieser Stelle möchte ich kurz die größte Aufgabe ansprechen, die in naher Zukunft auf die Kindertagesstätten und die Schulen zukommt, nämlich die

²² Vgl. Klaus Klattenhoff/Reinhard Pirschel/Axel Jan Wieland (Hrsg.): Das Kind zur Rose machen. Zur Philosophie des offenen Kindergartens. (Kongreßbericht zum 1. Oldenburger Kongreß zum offenen Kindergarten) Varel 1999.

Gewährleistung von Inklusion. Wie Sie alle wissen, trat am 3. Mai 2008 das „Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ („Convention of the United Nations on the rights of Persons with disabilities“) in Kraft. Deutschland hat das Übereinkommen am 30. März 2007 unterzeichnet, am 24. Februar 2009 ratifiziert und am 23. März 2009 in Kraft gesetzt. Im Artikel 24 des Übereinkommens ist ausgeführt, was im Bereich von Bildung Behinderten an Partizipation, an Teilhabe zugestanden werden muss. Daraus ist abzuleiten, dass die Behinderten ein **Recht** auf Partizipation haben. Es heißt dort u.a., dass „Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden.“ Das heißt, auch die Schulen müssen sich für die inklusive Arbeit öffnen, sie müssen zu Schulen ohne Aussonderung werden!

Nun wissen wir seit längerem: Gemeinsame Erziehung und gemeinsamer Unterricht für behinderte und nicht behinderte Kinder ist möglich! Das belegen bisherige Erfahrungen mit gemeinsamer Erziehung und gemeinsamem Unterricht für behinderte und nicht behinderte Kinder, das ist in der Praxis erprobt, das ist den im Rahmen von wissenschaftlichen Begleitungen zu Schulversuchen zur Integration erhobenen Daten und Berichten über die Arbeit in integrativen Schulklassen zu entnehmen, das zeigen auch umfangreiche Forschungsarbeiten. Die Aussage *„Gemeinsame Erziehung und gemeinsamer Unterricht für behinderte und nicht behinderte Kinder ist möglich!“* gilt ohne Einschränkungen. Eine Vielzahl von Modellversuchen in der Bundesrepublik Deutschland und die inzwischen schon umfangreiche Praxis in Deutschland und in anderen europäischen Ländern zeigen, dass gemeinsame Erziehung und gemeinsamer Unterricht für behinderte und nicht behinderte Kinder auch auf allen Altersstufen möglich ist. Dabei sind bei den integrierten Kindern und Jugendlichen alle Behinderungsarten und alle Schweregrade von Behinderung anzutreffen. Es ist deshalb nicht mehr zu fragen nach der Integrationsfähigkeit des einzelnen behinderten Kindes, es ist zu fragen nach der Integrationsfähigkeit jeder einzelnen Kindertagesstätte und jeder einzelnen Schule. Diese Frage schließt den Qualifikations- und Bewusstseinsstand der Erzieherinnen und der Lehrerinnen und Lehrer ein.

Erfahrungen zur gemeinsamen Erziehung und zum gemeinsamen Unterricht zeigen, dass eine Besonderung, eine Sondererziehung und Beschulung von Kindern in Sonderkindergärten und Sonderschulen, heute nicht mehr erforderlich ist. Der Erkenntnisstand von Pädagogik und Didaktik ermöglicht heute gemeinsame Erziehung und gemeinsamen Unterricht.

Sachkompetenz und emotionale **Annahme** durch Pädagogen und Erfüllung von **Bedürfnissen** sind die zu beachtenden Perspektiven.

Bei der gemeinsamen Erziehung und dem gemeinsamen Unterricht geht es nicht um Anpassung an vorgegebene Normen, wie z.B. (Schul-)Leistungen, sondern um die Förderung und Herausbildung individueller Möglichkeiten jedes einzelnen Kindes, um die Unterstützung bei der Anbahnung von Entwicklungsschritten, um die Einlösung eines als notwendig erkannten Förderbedarfs und um die Einlösung berechtigter Ansprüche auf Beteiligung am differenzierten gesellschaftlichen Zusammenleben. Deshalb ist es das wichtigste Ziel, dass die Kinder im Rahmen der gemeinsamen Erziehung und des gemeinsamen Unterrichts lernen, miteinander zu spielen, zu lernen und zu leben und dass ihre Unterschiedlichkeit in Stärken und Schwächen von ihnen positiv gewendet werden kann. Die bisherige integrative pädagogische Arbeit hat gezeigt, dass dieses Ziel erreichbar ist. Und zwar dann, wenn die vorhin genannten Überlegungen zur Sicht des Kindes und zum Lernen bedacht werden, wenn nach einem pädagogischen Konzept gearbeitet wird, in dem eine veränderte Konzeption, ein veränderter Unterricht (offene Arbeit/offener Unterricht; Freiarbeit; Projektarbeit; Tagesplan-/Wochenplanarbeit) zur selbstverständlichen Grundstruktur von pädagogischer und didaktischer Arbeit wird. Wie das geht? Ein Blick in die Siegerländer der PISA-Untersuchungen zeigt, dass es eine bunte Mischung funktionierender Praxisbeispiele gibt.

Hier möchte ich zunächst am Beispiel von Eckpunkten zu einem Kindertagesstättenkonzept einiges verdeutlichen.

Aus der Auffassung vom **sich** entwickelnden Menschen, vom Kind als Akteur seiner Entwicklung, aus den Erkenntnissen der Entwicklungstheorie und aus der Situation von Kindern heute sollen dazu Konsequenzen gezogen werden. Und unter Einbeziehung der Vorgaben des zitierten Übereinkommens der Vereinten Nationen geht es um eine Pädagogik der Nichtaussonderung und – in Bezug auf die Kindertagesstätte – um ein Haus für alle Kinder, in Bezug auf die Schule um eine nichtaussondernde Schule.

Was muss ein Haus, eine Schule für alle Kinder mit einer Pädagogik der Nichtaussonderung pädagogisch-didaktisch bedenken?

Ich fasse meine Überlegungen in zehn Punkten zusammen:²³

1. Die soziale Situation der Kinder in den Familien (kleine Familien; wenig oder keine Geschwister) macht es erforderlich, die Kindertagesstätte und die Schule als Orte der sozialen Begegnung und des sozialen Lernens zu gestalten, damit die Kinder lernen

²³ Vgl. dazu Klaus Klattenhoff: Offener Kindergarten – eine Zwischenbilanz. In: Klaus Klattenhoff/Reinhard Pirschel/Axel Jan Wieland (Hrsg.), Anmerkung 22, S. 13-18.

können (auch und gerade unterschiedliche Kinder) was es heißt: Interessenabstimmung; Konfliktregulierung; Erfahrungen des Zusammenlebens/der Kooperation; Erfahrungen des Füreinanderdaseins; Geschlechtsrollenentwicklung unter dem Gesichtspunkt der Gleichberechtigung u.a.

2. Die relative Normenfreiheit im Familienleben macht es erforderlich, Kindertagesstätte und Schule als Orte der bewussten Erfahrung von Normen, von Absprachen, von Regeln für das Zusammenleben, von Verabredungen u.a. zu gestalten.

3. Die Einseitigkeit der Erfahrungen der Kinder in der Auseinandersetzung mit den Sachzusammenhängen ihrer Lebenswelt und die von den Kindern über die Medien gemachten Erfahrungen mit einer Wirklichkeit aus zweiter Hand, machen es erforderlich, Kindertagesstätte und Schule als Orte zur Vermittlung von Sachverhalten (natürliche Umwelt, soziale Umwelt, kulturelle Umwelt), zur Vermittlung von Erfahrungen von Wirklichkeit aus erster Hand zu gestalten.

4. Das „Schwinden der Sinne“ durch ein Übermaß an Eindrücken in allen Lebenssituationen macht es erforderlich, Kindertagesstätte und Schule als Orte der bewussten Sinneserfahrungen, der Sinneserfahrungsvermittlung, der Sinnerfahrungserweiterung zu gestalten. Dabei geht es auch um die Stiftung von Sinnzusammenhängen. Die bewusste Wahrnehmung der Welt heißt, die Welt als wahr anzunehmen, die „ist“, um sich in ihr zurechtzufinden.

5. Die in der häuslichen Lebenswelt der Kinder verbreitete Bildkultur mit ihrer ikonischen Aneignungsweise von Welt (Fernsehen) macht es erforderlich, Kindertagesstätte und Schule als Orte der Pflege der Wortkultur zu gestalten: Erzählen; Zuhören; Diskutieren; Erklären; Überzeugen; Zustimmung; Probleme und Wünsche artikulieren; Erlebnisse und Gefühle versprachlichen; Ausdruckspflege; Begriffsbildung; Buchkultur.

6. Die Bewegungsarmut, unter der heute Kinder aufwachsen, macht es erforderlich, Kindertagesstätte und Schule als Orte der Bewegung zu konzipieren; über die Bewegung wird insbesondere auch die kognitive Entwicklung (Sprechen, Denken, Intelligenz) vorangebracht; außerdem dient sie der Gesundheitsförderung (Vermeidung von Bewegungsstörungen und Bewegungsdefiziten; Übergewicht; Herz-/Kreislaufproblemen u.a.)

7. Die Reduzierungen der Aktivitätsmöglichkeiten im Sinne von Handeln im familialen Lebensbereich der Kinder machen es erforderlich, Kindertagesstätte und Schule als Orte der Aktivität zu gestalten (Handelndes Lernen; Spiel; Kreativität).

8. Die reduzierten Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder in ihrer häuslichen Umwelt machen es erforderlich, Kindertagesstätte und Schule als Orte der

Entwicklungsförderung zu gestalten. Gefördert werden nicht nur Kinder mit besonderem Förderbedarf!

9. Die Fremdbestimmung der Kinder in vielen Lebensbereichen macht es erforderlich, Kindertagesstätte und Schule als Orte der Selbstentscheidung und Mitbestimmung zu gestalten.

10. Die vielseitigen Verpflichtungen der Kinder schon in frühen Lebensjahren machen es erforderlich, Kindertagesstätte und Schule als Orte der Verbindung von Lust und Leistung zu gestalten. Optimales Lernen erfolgt nur dann, wenn es Spaß macht. Lust und Leistung sind Zwillinge.

Mit dem Konzept einer **offenen Arbeit** kann diesen Folgerungen für die Praxis/den Anforderungen an die Praxis besonders gut Rechnung getragen werden. Offene Arbeit im Kindergarten und offene Arbeit in der Schule müssen sich aufeinander einpendeln.

Mit dem Konzept der offenen Arbeit als einer freiheitlichen Pädagogik (mit Raum für Selbstgestaltung, Selbstorganisation und Partizipation) ist den heutigen Notwendigkeiten eine angemessene Perspektive zu eröffnen.

Dazu ist folgendes zu bedenken:

1. Es gilt Abschied zu nehmen von einem Bild vom Kind, das mit Vorschriften, mit Beschäftigungen, mit Trainings, mit Anweisungen dirigiert und dadurch vom Erwachsenen entwickelt wird. Die pädagogische Arbeit ist zu öffnen für ein Bild vom Kind, das selbst tätig wird, das selbst Phantasien und Ideen in Arbeitsaufgaben umsetzt, die es dann abarbeitet, das nicht vom Erwachsenen entwickelt wird, sondern selbst „Akteur seiner Entwicklung“ ist, oder, wie Maria Montessori, sagte, das „Baumeister seiner selbst“ und „Baumeister der Welt“ ist.
2. Es gilt Abschied zu nehmen von einer Pädagogik, die vorschreibt was ein Kind zu tun hat, die Lernziele setzt und sie ins Kind einpflanzen möchte, die die Didaktik unter dem Gesichtspunkt des Lehrens, des Belehrens sieht. Zu praktizieren ist eine Pädagogik, die eine „nachgehende Pädagogik“ ist (wie Fröbel sie schon vor 180 Jahren forderte), oder wie sie in der nicht-direktiven Spieltherapie von Virginia Axline – auf die Therapie bezogen – gesehen wird: „Der Therapeut versucht nicht, die Handlungen oder Gespräche des Kindes zu beeinflussen. Das Kind weist den Weg, der Therapeut folgt ihm.“²⁴ Nachgehende Erziehung war das Konzept Fröbels und im Hinblick auf Virginia Axline können wir sagen: „Die Erzieherin versucht nicht, die Handlungen oder

²⁴ Virginia Axline: Kinder-Spieltherapie im nicht-direktiven Verfahren. München/Basel 1993, S. 73.

Gespräche des Kindes zu beeinflussen. Das Kind weist den Weg, die Erzieherin folgt ihm.“ Die Erzieherin/die Lehrerin ist die Person, die dem Kind Angebote macht und dadurch die Möglichkeit für das Kind schafft, auf der Basis seiner Stärken zu arbeiten, zu lernen und sich dadurch zu entwickeln, die Didaktik unter dem Gesichtspunkt des Lernens sieht. Jan Amos Comenius stellte schon vor 400 Jahren heraus: „Erstes und letztes Ziel unserer Didaktik soll es sein, die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen; in den Schulen weniger Lärm, Überdross und unnütze Mühe herrsche, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt.“²⁵ Den Kindern ist ein hohes Maß an Autonomie (Selbstbestimmung), an Reflexion (Selbstreflexion; Reflexion des Geschehens/der Situation) und an Kommunikation (sprachliche Auseinandersetzung) zu ermöglichen. Es ist davon auszugehen, dass Kinder rational handeln, allerdings ist die Rationalität eines Kindes eine andere als die eines Erwachsenen. Wir kennen in der Sonderpädagogik die Aussage, dass jede Handlung, jedes Verhalten eines (behinderten) Menschen hochzweckmäßig, das heißt logisch ist. Offenbar macht es uns Erwachsenen Schwierigkeiten, die Logik der Kinder nachzuvollziehen. (Beispiel: selbstverletzendes Verhalten) Die Eigentätigkeit, in der die Kinder ihrem Tun einen Sinn geben und die dadurch für sie selbst und ihre Entwicklung sinnvoll wird, steht im Mittelpunkt. Und das heißt, dem Freispiel den nötigen Raum zu geben, dem Freispiel als erwachsenenfreier Zone.

Ein pädagogisches Konzept für die Kindertagesstätte und die Schule, das die gegenwärtigen Sozialisationserfahrungen der Kinder aufnimmt und das bedenkt, dass die Entwicklung und das Lernen der Kinder von ihnen selbst in die Hand zu nehmen ist und das den Anforderungen einer auch die Zukunft der Kinder und die auf sie zukommenden gesellschaftlichen Erwartungen Rechnung trägt, muss ein Konzept einer freiheitlichen, auf Selbstgestaltung und Selbstbestimmung zielenden Pädagogik sein!

Und ein besonderer Aspekt ist hier noch mit zu denken. Nach meinem Verständnis muss auch die Therapie für Kinder mit spezifischen Beeinträchtigungen integriert werden. Und sie muss nicht nur den als behindert geltenden Kindern zur Verfügung stehen, sie muss auch präventiv mit einsetzbar sein, in Kindertagesstätte und Schule.

Offene Arbeit ist ein pädagogisches Konzept für den Kindergarten und die Schule, das die gegenwärtigen Sozialisationserfahrungen der Kinder aufnimmt, sie bedenkt,

²⁵ J.A: Comenius: Grosse Didaktik. Übersetzt und herausgegeben von W. Flitner, 2. Auflage, Düsseldorf/ München 1960, S. 9.

dass die Entwicklung und das Lernen der Kinder von ihnen selbst in die Hand zu nehmen ist und das den Anforderungen einer auch die Zukunft der Kinder und die auf sie zukommenden gesellschaftlichen Erwartungen Rechnung trägt.

An dieser Stelle möchte ich noch auf einen weiteren Klassiker der Pädagogik verweisen. Johann Friedrich Herbart, Begründer der Pädagogik als eigenständige Wissenschaft, stellt die Selbstbestimmung des Lernenden, des sich entwickelnden jungen Menschen in den Mittelpunkt seiner Überlegungen und verknüpft diese mit der Frage nach der Bildsamkeit des Menschen (übrigens eine zentrale Frage zur Bildung und Erziehung von Menschen mit Behinderungen; bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts hinein galten Menschen mit einer geistigen Behinderung als nicht bildsam). Der junge Mensch kann nach Herbart nicht zu einer selbstständig denkenden und urteilenden, selbstverantwortlich handelnden Person durch Erziehung und Unterricht „gemacht“ werden, die Entwicklung zur Selbständigkeit kann nicht von außen übermittelt oder erzwungen werden. Der heranwachsende Mensch muss die Fähigkeiten in einem selbstgesteuerten Lern- und Entwicklungsprozess selbst hervorbringen. Erziehung und Unterricht können nur herausfordern, für die Selbsterziehungsaufgabe nur pädagogische Hilfen geben. Es gilt, der „Naturgewalt des Individuums“ Rechnung zu tragen.²⁶

Mit dieser Sichtweise vom so lernenden und sich entwickelnden Kind bekommt auch die Frage nach Lernen im Kontext von Anforderungen, die an ein Kind herangetragen werden, eine neue Perspektive. Sie ist dem Salutogenesekonzept Antonovsky entlehnt, das besagt, für die Bewältigung von Anforderungen sei ein Kohärenzgefühl bzw. Kohärenzsinn des lernenden Subjekts von wesentlicher Bedeutung. Kohärenz (Stimmigkeit) ist gegeben, wenn Verstehbarkeit (angesprochene Sachverhalte müssen nachvollziehbar, begreifbar sein), Handhabbarkeit (mit eigener Kraft und ggf. durch zusätzlich anzubietende Unterstützung muss die Möglichkeit einer Lösung/Bewältigung der Aufgabe gewährleistet sein) und Sinnhaftigkeit (eine Bedeutung der Anforderung muss für Lernende erkennbar sein) sichergestellt sind (vgl. Antonovski 1997 und Schiffer 2001).²⁷

Das Kohärenzgefühl bzw. der Kohärenzsinn kann zur Entwicklung und Stabilisierung eines positiven Selbstkonzeptes beitragen. Aus der Sicht des sich entwickelnden

²⁶ Da in Herbarts Schriften an vielen Stellen die Grundfragen nach Selbstbestimmung/Selbstorganisation thematisiert werden, verweise ich hier auf Sekundärliteratur: Elmar Anhalt: Bildsamkeit und Selbstorganisation. Johann Friedrich Herbarts Konzept der Bildsamkeit als Grundlage für eine pädagogische Theorie der Selbstorganisation organismischer Aktivität. Weinheim 1999; Klattenhoff, Klaus (Hrsg.): „Knaben müssen gewagt werden.“ Johann Friedrich Herbart gestern und heute. Oldenburg 1997; Klattenhoff, Klaus (Hrsg.): Zum aktuellen Erbe Herbarts. Ein Klassiker der Pädagogik nach der Jahrtausendwende. Oldenburg 2004.

²⁷ Vgl. Anmerkung 19.

Kindes: Ich kann was, ich will was, ich kann mich in die Auseinandersetzung und Kooperation mit anderen begeben, kann mich der Welt zuwenden – ich gehöre zur Welt, die Welt gehört zu mir.

Mit der Beachtung der Kohärenz wird das gewährleistet, was mit dem Anknüpfen an bzw. dem Ausbauen von Stärken, von Sicherheit, mit der Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, mit der Entwicklung von Selbstverständnis und Selbstverständlichkeiten pädagogisch intendiert ist. Hier sind Bezüge zum Selbstverständnis pädagogischer Bemühungen zu sehen, wie sie beispielsweise bei Paul Moor (1965) mit seiner Forderung, nicht gegen den Fehler, sondern für das Fehlende zu arbeiten, oder in jüngerer Zeit mit dem durch die ICF nahe gelegten Blick weg von den Defiziten hin zu den Stärken, aufbauend auf Ressourcen und die damit zu verknüpfenden Partizipationsmöglichkeiten angestoßen wurde.

Eine Pädagogik, die dem nachkommen möchte, muss eine Pädagogik der Anregungen und der umsichtigen Begleitung sein, für die es durchaus historisch-klassische Beispiele gibt, wie erwähnt schon bei Johann Amos Comenius, Friedrich Fröbel und Maria Montessori. Und sie muss eine dialogische Pädagogik im Sinne Bubers sein (die Herausbildung des Ichs am Du (Buber 1983); vgl. auch Pirschel 1998).

In einer dialogischen Pädagogik steht die Erzieherin/die Lehrerin als Du für die Kinder zur Verfügung und erfährt dabei auch die eigene, nie abgeschlossene Selbstfindung am Du der Kinder. Ihre zentrale Aufgabe ist es, ihr Verständnis vom und für das Kind zu differenzieren. Sie dient als Haltepunkt und Scheuerpfahl (an dem sich die Kinder auch „reiben“ können). Bei entsprechendem Verlangen des Kindes muss sie äußeren Halt geben, damit ein Absturz in Haltlosigkeit vermieden wird. Der äußere Halt ist so anzubieten, dass das Kind einen inneren Halt (Paul Moor) selbst entwickeln kann.

Eine dialogische Pädagogik, mit der die Selbstbestimmung und Solidarität der Kinder untereinander, die sich über gemeinsame Aktivitäten entwickelt, führt zu einem positiven Selbstkonzept, das auf Sachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz basiert.

Die Sachkompetenz wird erworben über die selbstregulierte Aneignung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Diese selbstregulierte Aneignung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten erfolgt auf der Basis vorhandener Motive des Lernenden und garantiert dadurch die Einbeziehung der Bedeutung des Lernens für das lernende Kind. Erfolgt die Aneignung in Kooperation mit anderen Kindern, ist sie zugleich das Lernfeld zum Erwerb der Sozialkompetenz.

In Angeboten geht es nicht um die Belehrung der Kinder, es geht um die Entdeckung der Welt im Dialog und um die Einsicht in die eigene Position und Person, um Selbsterkenntnis – für beide, für das Kind und für die Erzieherin/die Lehrerin.

Die Organisation der pädagogischen Arbeit in der Kindertagesstätte und der Schule orientiert sich an den Prinzipien Selbstentscheidung und Mitbestimmung.

Im Rahmen des freien Spiels, der freien Aktivität, der freien Tätigkeit entscheidet das einzelne Kind für sich darüber, wo es sich in der Kindertagesstätte aufhält (Ort), was es macht (Inhalt; Art der Tätigkeit), wie lange es sich mit einem Sachverhalt auseinandersetzt (Zeit) und ob es alleine oder mit wem es sich gemeinsam beschäftigt (Kooperation). Dazu steht der gesamte Kindergarten zur Verfügung, d.h., das freie Spiel, die freie Aktivität, die freie Tätigkeit ist nicht auf eine Gruppe oder einen Gruppenraum beschränkt. Diese freie Aktivität muss in der Schule eingeführt und so lange wie möglich aufrecht erhalten werden.

Für die Mitbestimmung der Kinder an allen wesentlichen Dingen, die ihre Situation im Kindergarten bzw. in der Schule betreffen, sind besondere Organisationsformen einzurichten, die das gewährleisten können. Bewährt haben sich z.B. „runde Tische“ (d.h. Foren, in denen Überlegungen zur inhaltlichen Arbeit erörtert werden) und Dialogrunden (das sind Gesprächskreise, in denen Probleme erörtert und geklärt oder entschieden werden).

Es gilt Abschied zu nehmen von der individualisierten Arbeit der Erzieherin/der Lehrerin in ihrer Gruppe, von der Vorstellung, jede Erzieherin könne Fachfrau für alles sein, von dem Druck, eine Erzieherin müsse alle Probleme selbst lösen. Die Arbeit der einzelnen Erzieherin/der Lehrerin ist deshalb zu öffnen zur Teamarbeit, zur gemeinsamen Verantwortung für das Konzept eines offenen Kinderhauses/einer offenen Arbeit in der Schule, zur Kooperation mit allen Kolleginnen des Teams, auch hin zur Schwerpunktsetzung, die den eigenen Fähigkeiten, Fertigkeiten, den in Aus- und Fortbildung erworbenen Qualifikationen und den Neigungen und Interessen entspricht.

Die vorhandenen Kompetenzen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder weiterzuentwickeln und ausbauen zu helfen, ist die zentrale Aufgabe der Pädagogik, und das Bestreben, Anforderungen zu setzen und Hilfen zur Selbstentwicklung unter Einbeziehung der Wünsche und Hoffnungen als Motive des Lernens zu geben, die Aufgabe von Pädagogen. Das setzt die Beobachtung der Kinder und die sachangemessene Interpretation kindlichen Handelns und Verhaltens auf dem Hintergrund der genannten Grundannahmen voraus.

Eine weitere Aufgabe der Erzieherinnen/Lehrerinnen ist es, Probleme, die Kinder zeigen, zu erkennen. Es geht um die Entschlüsselung, um das Aufdecken der

Zusammenhänge. Die Logik der Zusammenhänge erschließt sich nicht aus dem den Erwachsenen so geläufigen Muster von Aufgabenstellung durch Pädagogen und deren Einlösung oder auch Nichteinlösung durch die Kinder, sondern aus den Bedeutungen, die Aufgaben für Kinder haben und aus der Beachtung und Berücksichtigung kindlicher psycho-sozialer, kognitiver und motorischer Bedürfnisse.

Inklusive Pädagogik, Pädagogik ohne Aussonderung in einem Haus für alle Kinder, ist gekennzeichnet durch individuelle Förderung jedes Kindes einerseits und durch soziale Einbindung aller Kinder mit und ohne besonderen Förderbedarf andererseits. Erziehung, Bildung und Betreuung aller Kinder ist also die Einheit einer differenzierenden und zugleich integrierenden pädagogischen Arbeit. Ob sie gelingt, wird weitgehend durch die Orientierung an eine angemessene pädagogische Konzeption bestimmt. Sie hat ihre wissenschaftliche Basis in neueren Erkenntnissen aus Sozial- und Humanwissenschaften und auch aus Naturwissenschaften. Und sie hatte in den letzten Jahren auch positive Praxisergebnisse aufzuweisen.

Die Pädagogik der offenen Arbeit ist eine Pädagogik der Freiheit und Solidarität sowie der Selbstentwicklung und Partizipation. Sie geht davon aus, dass für eine sich demokratisch verstehende Gesellschaft die Freiheit des Individuums und solidarisches Handeln in gleicher Weise Voraussetzung und Ziel zugleich sind, das heißt Grundvoraussetzung und permanente Praxis; Freiheit und solidarisches Handeln müssen sich in der Praxis spiegeln. Das setzt ein anthropologisches Grundverständnis vom lernenden und sich entwickelnden Kind (Menschen) voraus, das mit der Formel vom „Kind als Akteur seiner Entwicklung“ zutreffend bezeichnet ist.