

Grell, Frithjof

Über die (Un-)Möglichkeit, Früherziehung durch Selbstbildung zu ersetzen

Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 2, S. 154-167



Quellenangabe/ Reference:

Grell, Frithjof: Über die (Un-)Möglichkeit, Früherziehung durch Selbstbildung zu ersetzen - In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 2, S. 154-167 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-71399 - DOI: 10.25656/01:7139

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-71399>

<https://doi.org/10.25656/01:7139>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Frühpädagogik

Frithjof Grell/Hans-Günther Roßbach

Einführung in den Thementeil 151

Frithjof Grell

Über die (Un-)Möglichkeit, Früherziehung durch Selbstbildung zu ersetzen 154

Marcus Hasselhorn

Möglichkeiten und Grenzen der Frühförderung aus entwicklungs-
psychologischer Sicht 168

Nele McElvany/Stephanie Herppich/Roel van Steensel/Jeanne Kurvers

Zur Wirksamkeit familiärer Frühförderungsprogramme im Bereich Literacy –
Ergebnisse einer Meta-Analyse 178

Bernhard Kalicki

Spielräume einer Erziehungspartnerschaft von Kindertageseinrichtung
und Familie 193

Werner Thole

Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen –
Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes 206

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Frühpädagogik“ 223

Allgemeiner Teil

Maria Fölling-Albers/Katja Meidenbauer

Was erinnern Schüler/innen vom Unterricht? 229

<i>Petra Bauer</i>	
Organisatorische Bedingungen der Fallkonstitution in der Sozialen Arbeit. Ein Literaturbericht	249
<i>Josef Schrader</i>	
Reproduktionskontexte der Weiterbildung	267
 <i>Besprechungen</i>	
<i>Fritz Osterwalder</i>	
Jens Brachmann: Der pädagogische Diskurs der Sattelzeit. Eine Kommunikationsgeschichte.	285
<i>Cristina Allemann-Ghionda</i>	
Sabine Hornberg/Inci Dirim/Gregor Lang-Wojtasik, Paul Mecheril (Hrsg.): Beschreiben – Verstehen – Interpretieren: Stand und Perspektiven International und Interkulturell Vergleichender Erziehungswissenschaft in Deutschland	
David Palfreyman/Ted Tapper (Eds.): Structuring Mass Higher Education: The Role of Elite Institutions	
Louis Porcher: L'éducation comparée: Pour aujourd'hui et pour demain	288
<i>Kerstin Rabenstein</i>	
Antje Langer: Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnografie.	291
<i>Hans-Ulrich Grunder</i>	
Katrin Lohrmann: Langeweile im Unterricht.	293
<i>Merle Hummrich</i>	
Helmut Fend/Fred Berger/Urs Grob (Hrsg.): Lebensverläufe, Lebens- bewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der LIfE-Studie.	296
 <i>Dokumentation</i>	
Pädagogische Neuerscheinungen	300
Impressum	U 3

Frithjof Grell

Über die (Un-)Möglichkeit, Früherziehung durch Selbstbildung zu ersetzen

Es ist viel mehr schon entdeckt, als man glaubt.

(Goethe, Maximen und Reflexionen)

Zusammenfassung: Der Beitrag untersucht den Begriff der ‚Selbstbildung‘, einen ‚Ausgangspunkt‘ der meisten ‚modernen‘ frühpädagogischen Ansätze. Auf der Grundlage einer historisch-systematischen Rekonstruktion des *Problems* der kindlichen Selbstbildung und seiner Behandlung bei Rousseau, Fröbel und Montessori werden aktuelle Selbstbildungsansätze kritisch beleuchtet. Weil sie im Gegensatz zur ‚klassischen‘ Elementarpädagogik die bildungstheoretisch zentrale Frage nach den ‚ersten‘ und ‚elementaren‘ *Gegenständen* der frühkindlichen Bildung kaum reflektieren, sind ‚moderne‘ Selbstbildungsansätze wenig geeignet, die theoretischen und praktischen Aufgaben einer Pädagogik der frühen Kindheit angemessen zu beschreiben und zu bearbeiten.

1. ‚Selbstbildung‘: ‚Ausgangspunkt‘ einer ‚innovativen‘ Pädagogik der frühen Kindheit?

Die Idee der Selbstbildung des Kindes hat in der Pädagogik der frühen Kindheit Konjunktur. Im Anschluss, teils auch in gewollter Distanz zur „klassischen“ Elementarpädagogik (vgl. Schäfer 2005, S. 33ff.; Fthenakis 2003, S. 24ff.) stellt das Bild des ‚sich selbst‘ bildenden Kindes einen anthropologischen, bildungstheoretischen und praktisch-konzeptuellen ‚Ausgangspunkt‘ der meisten „modernen“ frühpädagogischen Ansätze dar (vgl. Neumann 2006; Knauf 2006; Knauf/Düx/Schlüter 2008). Wie unterschiedlich sich Reggio-Pädagogik, Situationsansatz, Offener Kindergarten, Waldkindergarten etc. und auch einige der neuen (deutschen) Bildungspläne für den Elementarbereich äußerlich präsentieren mögen, ausgehend vom Selbstbildungsgedanken sind ihnen eine Reihe von bestimmten Vorstellungen gemeinsam:

- *Subjektivperspektive.* Als ‚Ausgangspunkt‘ der pädagogischen Theorie und Praxis gilt die Übernahme der Perspektive des Kindes (‚Akteur‘). Das Kind soll primär als handelndes (‚sich selbst bildendes‘) *Subjekt* und weniger als ein zu behandelndes (‚zu erziehendes‘) *Objekt* wahrgenommen und respektiert werden.
- *Selbsttätigkeit.* Der Subjektivperspektive entspricht eine starke Akzentuierung der Selbsttätigkeit, verstanden als Fähigkeiten des Kleinkindes, sich Umwelt eigenaktiv aneignen und zum Aufbau seiner Person nutzen zu können.
- *Umweltbedeutung.* Als praktische Konsequenz wird die Forderung genannt, dem Kind möglichst ‚anregende‘ und ‚abwechslungsreiche‘ Umwelten mit ‚interessan-

ten‘ Lerngelegenheiten anzubieten, in denen das Kind seine Selbstbildungspotenziale ‚selbst‘ optimal nutzen und entfalten kann.

- *Lernpartnerschaften*. Dem entspricht ein Verständnis von Erziehung als ‚Begleitung‘ von Bildungs- und Lernprozessen, an denen Kinder und pädagogische Fachkräfte als (mehr oder minder) gleichberechtigte ‚Lernpartner‘ wechselseitig (‚ko-konstruktiv‘) beteiligt und zu beteiligen sind.
- *Herrschaftskritik*. In mehr oder weniger deutlicher Ausprägung sind Selbstbildungsansätze von *herrschaftskritischen* Motiven bestimmt. „Es geht darum, weniger Kontrolle auszuüben, und nicht mehr, Macht abzugeben und nicht zu gewinnen“ (Gopnik/Kuhl/Meltzoff 2003, S. 235).

Das klingt alles recht sympathisch und kinderfreundlich. Aber das klingt nur so. Denn kinderfreundlich sind Selbstbildungsansätze nicht, zumindest sind sie das nicht *für alle* und *zu allen* Kindern aus allen sozialen Schichten. Wie ich im Folgenden zu zeigen versuche, ist der keineswegs neue Gedanke der Selbstbildung grundsätzlich nicht geeignet, theoretische und praktische Aufgaben der Pädagogik der Frühen Kindheit adäquat zu beschreiben, zu erforschen oder zu bearbeiten. Anders als es ihr Selbstverständnis nahe legt, stellen Selbstbildungsansätze – so die These – keine „innovative“, durch eine „veränderte Bildungsphilosophie“ grundlegend erneuerte Frühpädagogik (Fthenakis 2003, S. 29), sondern im Gegenteil eine entschiedene Verkürzung elementarpädagogischer Problemstellungen, ihrer theoretischen Aufgaben und praktischen Herausforderungen dar.

2. Zur Rekonstruktion des pädagogischen Problems der kindlichen Selbstbildung

Die Idee der Selbstbildung ist sehr alt, ja man kann sagen, Bildung und Selbstbildung waren schon immer fast identische und beinahe austauschbare Begriffe. Dass Lernen ein *aktiver* Vorgang ist, der Selbsttätigkeit bedingt und voraussetzt, weil er von der Aufmerksamkeit, dem Interesse und der Lernbereitschaft des lernenden Subjekts abhängt, gilt in allen Lehrtraditionen der griechischen und lateinischen Antike, des Konfuzianismus und des Judentums beinahe als pädagogischer Allgemeinplatz. Gerungen und gestritten wurde um die Frage, wie und ob überhaupt Aufmerksamkeit, Interesse und Lernbereitschaft durch den Lehrer erzeugt, angeregt oder gesteigert werden kann, aber niemals darum, dass der Lernende grundsätzlich immer nur selbst aktiv lernen kann und muss.

In der Geschichte der Pädagogik der *frühen Kindheit* markiert Rousseaus *Émile ou de l'éducation* (1762) eine entscheidende Zäsur. Bis Rousseau (1712 – 1778) hatte man die Fähigkeit, zu lernen und sich zu bilden, nur dem erwachsenen Menschen zugebilligt, zugetraut und zugemutet. Das änderte sich mit Rousseau:

„...avant de parler, avant que d'entendre il s'instruit déjà – ehe das Kind noch redet, ehe es noch versteht, lernt es schon“ (Rousseau 1969, S. 281).

Man hat wohl zu allen Zeiten bemerkt, dass Säuglinge von sich aus höchst aktive Wesen sind, allerdings ohne dem eine allzu große Bedeutung beizumessen. So war es bekanntlich noch im 18. Jahrhundert üblich, Säuglinge bis zur Bewegungsunfähigkeit fest in Tücher einzuwickeln. Die aus heutiger Sicht zunächst barbarisch anmutende Praxis war keineswegs Ausdruck von Lieblosigkeit, Bequemlichkeit oder Hartherzigkeit (so die bekannte These von De Mause 1977): Man hatte vielmehr Angst um die Kinder, man fürchtete, sie könnten sich verletzen, oder ihr Bewegungsdrang könnte ihnen gar das Leben kosten. Die Einwicklung (sie ging der ‚Entwicklung‘ biographisch und historisch voraus) sollte das Kind vor sich selbst schützen.

Trotz der angesichts einer exorbitant hohen Kindersterblichkeit nur zu verständlichen Besorgnis opponiert Rousseau entschieden gegen die Praxis des Wickelns und die damalige Lehrmeinung (vgl. Bloch 1974).

„Es (das Kleinkind, F.G.) will alles berühren, alles betasten; widersetzt Euch nicht dieser Unruhe! Sie vermittelt ihm eine sehr notwendige Lehre. Es lernt auf diese Weise die Wärme, die Kälte, die Weichheit, die Schwere, die Leichtigkeit der Körper kennen, ihre Größe, ihre Gestalt und alle ihre Sinnesqualitäten beurteilen, indem es sie betrachtet, befühlt, behorcht (...)“ (Rousseau 1969, S. 284).

Rousseaus originäre Entdeckung beruht auf der Erkenntnis, dass die ‚Unruhe‘ des Kleinkindes eine fundamentale Bedeutung und grundlegende Funktion im Zusammenhang mit der besonderen biologisch-anthropologischen Organisation des Menschen hat: Sie ist Bedingung und Voraussetzung für jene notwendigen und möglichen Lernprozesse, die das Leben und Überleben des Menschen als Individuum und Gattung sichern.

Nur wenige Jahre zuvor hatte Rousseau im *Discours sur l'inégalité* (1754) den Menschen als ein Lebewesen rekonstruiert, das nur höchst unzureichend mit angeborenen Verhaltensmustern ausgestattet ist (vgl. Figal 1989). Der Mensch hat kaum Instinkte, die sein Verhalten hinreichend regulieren und so sein Überleben sichern. Abgesehen von einigen angeborenen vegetativen Grundfunktionen *müssen* Menschen ausnahmslos alles, was sie zum Leben und Überleben brauchen, erst *lernen* – aber sie *können* es eben auch lernen. Die Bedingung der Möglichkeit, dass Menschen das, was sie lernen *müssen*, auch lernen *können*, ist nach Rousseau durch eine „sehr spezifische Eigenschaft“ (*qualité très spécifique*) der biologisch-anthropologischen Verfassung (*constitution*) des Menschen gegeben, die er als Fähigkeit bestimmt, *bildsam* zu sein (*faculté de se perfectionner*) (Rousseau 1984, S. 102; vgl. dazu Benner 1995).

Der Ausdruck *perfectibilité* (Rousseau 1984, S. 102, 126, 166), den Rousseau in diesem Zusammenhang in die französische Sprache einführt, ist aufgrund seiner teleologischen Implikationen nicht besonders glücklich gewählt (Grell 1996, S. 280ff.). Mit dem Begriff der *Bildsamkeit* hat erst Johann Friedrich Herbart (1776–1841) eine (im Deutschen) sehr genaue Bezeichnung gefunden.

Im Gedächtnis der *Allgemeinen Erziehungswissenschaft* ist dieser „Grundbegriff der Pädagogik“, der nach Herbart „ein Übergehen von der Unbestimmtheit zur Festigkeit bezeichnet“ (Herbart 1997, S. 186; vgl. dazu Buck 1985, S. 72ff. und 135ff.), nach wie vor präsent (vgl. Buck 1984; Böhm 1988; Benner/Brüggen 2004). Aus der *Pädagogik der frühen Kindheit* ist er dagegen merkwürdigerweise spurlos verschwunden. Merkwürdig ist die begriffliche Lücke vor allem deshalb, weil gerade die experimentelle Entwicklungspsychologie unserer Tage die forschungsmethodischen Voraussetzungen dafür geschaffen hat, den im Begriff der Bildsamkeit bildungsphilosophisch repräsentierten wechselseitigen Zusammenhang von ‚Spontaneität‘ und ‚Rezeptivität‘ (J. G. Fichte), von selbsttätiger ‚Aneignung‘ und äußerer ‚Anregung‘ (W. v. Humboldt), in neuerer Diktion von ‚Anlage‘ und ‚Umwelt‘ am Ursprung und zeitlichen Beginn der kindlichen Bildungsbiographie genau zu studieren.

Man lese etwa Lise Eliots Buch *What's Going on in There? How the Brain and Mind Develop in the First Five Years of Life* (dt. *Was geht da drinnen vor: Die Gehirnentwicklung in den ersten fünf Lebensjahren*, 2002), um einen plastischen Eindruck davon zu gewinnen, in welchem erstaunlichem Maße bereits Säuglinge eigene Präferenzen nutzen, um neue Sinnesdaten zu ordnen und zu kategorisieren. Die moderne entwicklungspsychologische Forschung zeigt aber eben auch, dass beispielsweise schon neun Monate alte Kinder (deutlich vor ihren ersten Wortäußerungen) *besser* in der Lage sind, z.B. Hasen von Schweinen zu unterscheiden, wenn die Beispiele zuvor *sprachlich benannt* (– „ein Hase“ –) wurden – was zeigt, „dass sprachliche *Benennungen* schon sehr frühzeitig *Einfluss auf kindliche Kategorisierungen* nehmen“ (Weinert 2005, S. 9).

Die *Bildsamkeit* des Kleinkindes, das zeigen die Versuche sehr deutlich, ist etwas anderes als *Bildbarkeit* und passive Formbarkeit (vgl. Tenorth 2006b). Kinder sind keine Wachsklumpen, die von Umwelteindrücken und Sozialisationserfahrungen allmählich zu Menschen geformt werden. Sie sind im Gegenteil höchst lebendige und aktive Wesen, die die Signale, die sie aus der Umwelt über ihre Sinne empfangen, mit Hilfe von auch heute noch nicht restlos verstandenen (vgl. Weinert 2005, S. 9) genetischen Programmen eigenaktiv verarbeiten und sich so in ständiger Interaktion mit der Umwelt fortschreitend selbst aufbauen, sich (in diesem Sinne) *selbst bilden* und *konstruieren*. Bereits Maria Montessori spricht in diesem Zusammenhang vom Kind als Konstrukteur (*construttore*) und Baumeister seiner selbst (*l'architetto di se stesso*) (Montessori 1972, S. 13ff., S. 152).

Voraussetzung und Bedingung für diese ‚Bautätigkeit‘ ist die spontane kindliche Aktivität. Die Aktivität des Kindes ist aber aus sich heraus weitgehend ziellos, richtungslos und „unbestimmt“ (Herbart). Und das, nämlich von sich aus richtungslos und unbestimmt, muss sie auch sein. Das Kind, bzw. das Wahrnehmungsverarbeitungsprogramm in ihm, kann nicht wissen, dass es beispielsweise einmal Japanisch lernen muss, weil der kindliche Träger des Programms zufällig in Japan geboren wurde. Gerade weil die jeweiligen Umweltbedingungen unbekannt sind, richtet sich die Neugierde auf alles, was die Sinne des Kindes affiziert und seine Aufmerksamkeit bindet. Auch hier hat bereits Montessori den treffenden Begriff gefunden: Sie spricht vom „absorbierenden Geist“ (*mente assorbente, absorbing mind*) des Kindes (Montessori 1972).

Kleinkinder ‚absorbieren‘, d.h. sie lernen immer, ob die Erwachsenen das wollen oder nicht. Sie lernen, weil sie darauf programmiert sind zu lernen. Aber auch das zeigen die Versuche: Gerade weil Kleinkinder ständig lernen, sind sie auf stabile und verlässliche Umwelterfahrungen angewiesen und ist ihre Entwicklung zugleich so fragil und gefährdet. So sollten Eltern oder Erzieher nicht etwa glauben, dass die Deutlichkeit ihrer eigenen Sprache und die Klarheit ihrer sprachlichen Unterscheidungen für die Qualität der Sprach- und Denkentwicklung ihrer Kindes gleichgültig sind (vgl. den Beitrag von McElvany in diesem Heft). Zumal unter komplexen Umweltbedingungen ist das Kind auf *geordnete* Umweltbedingungen und *ordnende* Strukturen angewiesen, die seine Lernprozesse sichern und stützen und so erst die Ausbildung all jener Kompetenzen ermöglichen, die es für sein Leben in einer zuvor unbekanntenen Umwelt unbedingt braucht und benötigt: Gerade *weil* sich Kinder von Geburt an ‚selbst bilden‘, muss ihre Umwelt (in der Regel die Eltern) auf ihre Selbsttätigkeit ‚reagieren‘ (Liegle 2003, S. 23ff.; Liegle 2006, S. 35ff.). Und gerade *weil* sich Kinder (in diesem Sinne) ‚selbst bilden‘, benötigen sie *Erziehung*, im Sinne einer aktiven, bewussten und gewollten Gestaltung der kindlichen Lebensumstände und seiner Erfahrungswelt.

Je le répète: l'éducation de l'homme commence à sa naissance; avant de parler, avant que d'entendre il s'instruit déjà. Ich wiederhole es: Die Erziehung des Menschen beginnt mit der Geburt: [denn, F.G.] ehe er spricht, ehe er hört, lernt er schon (Rousseau 1969, S. 281).

Die Aufdeckung des wechselseitigen Bezugs zwischen der frühen Bildungstätigkeit des Kindes und der aus diesem Grunde ‚mit der Geburt‘ einsetzenden Erziehungstätigkeit der Erwachsenen war Rousseaus wohl bedeutendste pädagogische Entdeckung. Trotz seiner eindringlichen Mahnung – je le répète! – ist sie bis heute nicht immer verstanden worden. Erst dadurch wurde die Auswahl und Anordnung der zeitlich und sachlich ‚ersten‘, der ‚elementaren‘ Gegenstände der kindlichen Erfahrungswelt überhaupt als *das* zentrale Problem und *die* grundlegende Aufgabe einer ‚ersten‘ und ‚elementaren‘ Erziehung sichtbar (vgl. etwa Campe 1785). In unmittelbarer zeitlicher und sachlicher Parallele zur Herausbildung der „modernen europäischen Pädagogik“ (Blankertz 1982, S. 69ff.) entsteht am „Beginn der modernen Erziehungsreflexion“ (Tenorth 2006a) zugleich ihre erste Teildisziplin: *Elementarpädagogik*.

3. Das Problem der kindlichen Selbstbildung in der klassischen Elementarpädagogik

Die (klassische) Elementarpädagogik hat viel geleistet, um die Wechselwirkung zwischen der selbsttätig-konstruierenden Spontaneität des Kindes („Selbstbildung“) und der strukturierenden und ordnenden Tätigkeit der Erwachsenen („Erziehung“) herauszuarbeiten und die dazugehörigen Begriffe und Vorstellungen zu klären. Und sie hat

viel, um nicht zu sagen ihre ganze Aufmerksamkeit, auf diese eine, die elementarpädagogisch entscheidende Frage gerichtet, auf welche Weise die Umwelt des Kindes – zu der auch die Erwachsenen selbst gehören! – geordnet und gestaltet werden muss, damit die sinnvolle Selbstbildung des Kindes und später einmal wirkliche Selbstbildung, in Freiheit und Selbstbestimmung‘ (Fröbel) ermöglicht werden kann.

Rousseau selbst entwirft im *Émile* ein „wohlgeordnetes“ (v. Hentig 2003) pädagogisches Arrangement, das es dem Kind ermöglicht, in einer stufenförmig aufsteigenden Linie Weltverhältnisse zunehmend differenziert zu erfassen (vgl. Grell 1992). Bildung ist bei Rousseau konsequenterweise nicht mehr auf die ‚höhere‘ Bildung des Jugendlichen und Erwachsenen beschränkt, sondern ist – unabhängig vom Alter – grundsätzlich auf *alle* bildenden Wechselwirkungen zwischen Mensch und Welt bezogen. Im Unterschied zu *Büchern* als primärem Gegenstand der höheren (und ‚eigentlichen‘) Bildung bilden beim kleinen, noch leseunkundigen Kind ausgewählte *Gegenstände* das entwicklungsgemäße Material seiner Selbst-Bildung.

„Auch wenn das Kind keine Bücher studiert, bleibt sein Gedächtnis darum nicht müßig. Alles, was es sieht, alles, was es hört, beeindruckt es, und es erinnert sich dessen; es merkt sich die Handlungen, die Gespräche der Leute, und alles, was es umgibt, ist das Buch, aus welchem es, ohne daran zu denken, sein Gedächtnis bereichert (...). In der Wahl dieser Gegenstände, im Bemühen, ihm unaufhörlich diejenigen zu zeigen (*présenter*), die es kennen soll, ihm diejenigen zu verbergen, die es nicht kennen soll, besteht die wahre Kunst, die erste seiner Fähigkeiten auszubilden (*le véritable art, de cultiver la première de ses facultés*)“ (Rousseau 1988, S. 609; Rousseau 1964, S. 580f.).

Wenn Wilhelm von Humboldt (1767–1835) mit Recht als der erste Theoretiker der modernen Schule bezeichnet werden kann (Diederich/Tenorth 1997, S. 30ff.), dann ist Friedrich Fröbel (1782–1852) aus denselben Gründen der erste und bis heute vielleicht bedeutendste Theoretiker ihrer ersten, der Schule noch vorgeordneten ‚Stufe‘. Mit dem ‚Kindergarten‘ (*Anstalt zur Pflege des schaffenden Tätigkeitstriebes und des Selbsttuns der Kindheit*, 1840) entwirft und erprobt (!) Fröbel nicht nur erstmals die Idee eines eigenständigen Bildungsraums für die „Bildung (!) der Kinder vor dem schulfähigen Alter“ (Fröbel 1839; vgl. Erning/Gebel 2001). Bei Fröbel findet man zugleich zum ersten (und in dieser Vollständigkeit bis heute einzigen) Mal die Unterscheidung der systematisch wesentlichen Dimensionen einer Pädagogik der frühen Kindheit als einer umfassenden „kulturellen Aufgabe“ (Krappmann 1996). Fröbels theoretische und praktische Anstrengungen betreffen:

- *bildungstheoretisch-anthropologische* Reflexionen zu Begriff, Stellung und Struktur der ‚elementaren‘ Bildung in einer Theorie ‚allgemeiner Menschenbildung‘: „Elementar-Bildung, (...) die welche jeder anderen (...) Bildung zum Grunde liegt, sie begründet. Elementare Bildung, begründende Bildung, allgemein menschliche Bildung wäre also gleichbedeutend (...)“ (Fröbel 1837, Abs. 147)

- Überlegungen zur *gesellschaftspolitischen* Notwendigkeit und Funktion ‚allgemeiner‘ und ‚elementarer‘ Bildung im Kontext moderner Gesellschaften
- die Stellung und Bedeutung der Familie und der *Familienbildung*
- die Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen der *Institutionalisierung* der Elementarbildung
- die Binnenstruktur und *Organisation* des Elementarbereichs als eigenständige, grundlegende und zugleich (schul-)vorbereitende Stufe in der Architektur moderner Bildungssysteme
- die *Didaktik* des ‚Kindergartens‘ (‚Spiel-Pflege‘)
- die *curricularen* Fragen und die Theorie der frühkindlichen *Bildungsinhalte* (‚Spiel-Gaben‘)
- die pädagogische (nicht bloß ästhetische!) Gestaltung des inneren und äußeren *Raumes*
- und nicht zuletzt die *professionelle* Dimension und Fragen der beruflichen Bildung und Ausbildung der ‚Erzieher‘ und ‚Pfleger‘.

Im Zentrum von Fröbels Pädagogik der frühen Kindheit steht das unter bildungstheoretischen und elementar-didaktischen Gesichtspunkten gestaltete, außerordentlich differenzierte System von ‚Spiel-Gaben‘. Eltern und Erzieher sollen (und müssen) sie den Kindern ‚geben‘, zu ihrem Gebrauch ‚anregen‘, ihren Gebrauch durch das Kind und ihren eigenen Umgang mit dem Kind ‚pflegen‘: Denn hauptsächlich durch die Auswahl der Objekte, die Erwachsene dem kindlichen ‚Beschäftigungstrieb‘ an- und darbieten, vermögen sie den kindlichen Selbstbildungspotentialen ‚angemessenen Stoff zur Gestaltung‘ und auf diesem Wege Maß und Richtung zu geben (vgl. Hoof 1977; Lost 2004).

Die Selbstbildung des Kindes ist auch bei Maria Montessori (1870–1952) „Ausgangspunkt für die Erziehung“ im Vorschulalter (Montessori 1972, S. 11) – „Das Kind formt von sich aus den zukünftigen Menschen, indem es seine Umwelt absorbiert.“ (Montessori 1972, S. 14) – aber nach ihrer Auffassung zugleich das grundlegende elementarpädagogische *Problem*. Die ‚absorbierende‘ Tätigkeit des Kindes rechtfertigt nämlich alles andere als ein naives Vertrauen in die kindlichen Selbstbildungspotenziale, im Gegenteil: Weil die Entwicklung des Kindes und die Erfüllung des „inneren Bauplans“ damit restlos von der Beschaffenheit der Umwelt abhängt, die ihm Erwachsene „für seine aufbauende Arbeit zur Verfügung stellen“ (ebd. S. 14), besteht vielmehr Anlass zu größter Vorsicht und äußerster Wachsamkeit.

Das „Kinderhaus“ (*casa dei bambini*, ggr. 1909) ist die konsequente Umsetzung ihrer ‚Entdeckung‘. Den elementarpädagogischen, -didaktischen und organisatorischen Kern des Kinderhauses bildet Montessoris Theorie und Praxis der *vorbereiteten* und zugleich *vorbereitenden Umgebung*:

- die strenge Systematik des „Entwicklungsmaterials“ (Montessori 1969, S. 112ff.), das Montessori entsprechend der Logik der kindlichen Entwicklung und ihrer hauptsächlichsten Entwicklungsbereiche (Wahrnehmung, Motorik, Sprache etc.) konstruiert

iert, erfordert *erstens* die eingehende theoretische und praktische Vorbereitung der *Erzieherinnen* auf den angemessenen Gebrauch der Materialien,

- die kindliche Selbstbildungstätigkeit erfordert *zweitens* die bewusste Vorbereitung der *Umgebung* des Kindes durch die Erzieherin, indem sie Raum, Zeit und das entsprechende Material ‚zur Verfügung stellt‘
- und sie erfordert *drittens* die Vorbereitung des *Kindes* auf den Gebrauch des Materials in Form von einführenden Hilfestellungen und (wenn nötig) zielgerichteter Anleitung (‚Lektionen‘).

Erst und nur unter den Bedingungen einer in diesem umfassenden Sinne *vorbereiteten* Umgebung sind die Voraussetzungen zu einer sinnvollen, das heißt weiteren Bildungsprozesse *vorbereitenden*, Selbstbildung des Kindes gegeben (Montessori 1969, bes. 47ff.).

Zusammenfassend kann man feststellen: Bei keinem der ‚klassischen‘, die unvermeidliche Selbstbildungstätigkeit des Kindes aktiv organisierenden und strukturierenden Konzepte geht es um ‚Wissensvermittlung‘, ‚Instruktion‘, ‚Belehrung‘ und fremd gesteuerte Tagesabläufe oder – am anderen Ende der Skala – um die Bildung von (scheinbar) gleichberechtigten ‚Lernpartnerschaften‘ und (vermeintlich) herrschaftsfreien, ‚ko-konstruktiven‘ Diskursen. Es ging – und darum geht es noch und besonders heute – um die Schaffung und bewusste Gestaltung von geordneten Rahmenbedingungen, in denen sich die Selbstbildungspotenziale der Kinder – aller Kinder – im Wechselspiel von individuellen Bedürfnissen, Möglichkeiten und gezielten Anregungen in steter Rücksicht auf das, was sie schon können, aber eben auch im Hinblick auf das, was sie *lernen* können, sollen und müssen, sinnvoll entfalten können.

4. Kritik ‚moderner‘ Selbstbildungsansätze

Angesichts der Bedeutung, die die klassische Elementarpädagogik der Auswahl und dem Arrangement der ‚Gegenstände‘ der frühkindlichen Bildung beigemessen hat, sind moderne Selbstbildungskonzepte in dieser wesentlichen Frage auffallend zurückhaltend. Natürlich fehlt es auch hier nicht an Hinweisen auf die Bedeutung von ‚Lernumwelten‘. Wie diese beschaffen sein sollen, darüber ist außer der Aufzählung einiger Gestaltungsprinzipien wie ‚Offenheit‘, ‚Vielfalt‘ oder ‚Abwechslungsreichtum‘ allerdings nicht nur wenig Verwertbares zu erfahren. Auch die Erzieherinnen und Erzieher scheinen in den möglichst ‚offen‘ zu gestaltenden kindlichen Lernumwelten nur noch eine untergeordnete Rolle – als dokumentierende Beobachter – zu spielen. Die zahlreichen Abbildungen, die etwa in fast allen deutschen Bildungsplänen zu finden sind, zeigen Kinder meistens alleine, manchmal zu zweit, bei unterschiedlichsten Beschäftigungen mit den Dingen einer Welt, in der Erwachsene offenbar nicht vorkommen (sollen) – im Gegensatz etwa zur Montessori-Pädagogik, deren fotografische Selbstinszenierungen Kinder meistens bei der ‚konzentrierten Arbeit‘ mit einem *bestimmten* Material und *gemeinsam* mit einer Erzieherin zeigen (sollen).

Tatsächlich treten die Differenzen zur klassischen Elementarpädagogik an keiner Stelle so deutlich hervor, wie gerade dort, wo die Nähe auf den ersten Blick am größten zu sein scheint. Hier wie dort wird die Selbstbildungstätigkeit des Kindes als ‚Ausgangspunkt‘ aufgefasst. Während die klassische Elementarpädagogik die aktive Selbstbildung des Kleinkindes jedoch als ein schwerwiegendes *Problem* identifiziert, auf das eine theoretisch begründete und praktisch befriedigende *Antwort* gefunden werden muss, betrachten moderne Selbstbildungsansätze die unbestreitbare Tatsache der aktiv-aneigenden Selbsttätigkeit des Kindes offenbar schon *selbst* als Antwort auf das Problem der frühkindlichen Bildung. Unter den Bedingungen einer ‚abwechslungsreichen‘, ‚anregenden‘ und ‚herausfordernden‘, durch Erwachsene aber wenig vorstrukturierten Umgebung, so meint man, kann, soll und muss das Kind über die Auswahl und die Bedeutung, die beliebige Gegenstände für es selbst haben, kraft seiner Selbstbildungspotenziale *selbst* bestimmen und *frei* entscheiden (vgl. etwa Schäfer 2005, S. 180ff.).

Dass es sich hierbei allerdings um eine Scheinlösung handelt, hat der bedeutende amerikanische Bildungs- und Erziehungstheoretiker John Dewey (1859–1952) bereits vor fast einhundert Jahren herausgearbeitet. Demnach beruht die scheinbar so einfache, wie man sehen kann aber keineswegs neue oder originelle Auflösung der Problemstellung auf einer ‚seltsamen Verdrehung‘, nämlich der ‚Verwechslung‘ von ‚*Bedingungen* der Erziehung‘ mit ‚*Zielen* der Erziehung‘ (Dewey 1993, S. 153ff.).

Der Grundirrtum ‚naturalistischer‘ Bildungs- und Erziehungskonzepte – es ist zugleich der Grundirrtum moderner Selbstbildungskonzepte – besteht nach Dewey in der Annahme, dass im Kind selbst naturhaft bedingte Entwicklungstendenzen wirksam seien, aus denen „Regel und Norm für alles Lernen (...) abgeleitet werden könnte“ (ebd. S. 154). Aus logischen, vor allem aber auch aus sachlichen Erwägungen ist eine derartige Ableitung nicht möglich! Denn abgesehen von neurologisch und biologisch begründeten Reifungsvorgängen verfügen Menschen über keine Fähigkeiten oder Fertigkeiten, die sich *unabhängig* von den „Leistungen der sozialen Umwelt“ entwickeln.

„Die Leistung der sozialen Umwelt (...) besteht (...) gerade darin, das Wachstum zu leiten, indem die natürlichen Kräfte zum besten möglichen Gebrauch herangezogen werden“ (ebd.).

Auch die Selbstkonstruktion des Kindes, d.h. seine in der Tat bemerkenswerte Fähigkeit, Umwelterfahrungen zum Aufbau der eigenen Person aktiv nutzen zu können, ist als solche zunächst vollkommen ‚unbestimmt‘: Wie gesehen, richtet sich die Aufmerksamkeit des Kindes auf alles, was seinen sensorischen Apparat affiziert. Gerade aufgrund seiner Selbstbildungstätigkeit droht das Kind damit zu einem bloßen ‚Produkt‘ der Umstände zu werden, die es in seiner natürlichen und sozialen Umgebung vorfindet – oder auch nicht vorfindet. Soll das Kind nicht nur ein Produkt der zufälligen Umstände seiner Lebenswelt werden, so ist es auf die aktive Mithilfe der Erwachsenen, d.h. die bewusste und gewollte Gestaltung der kindlichen Lebenswelt und damit auf jene Vorstrukturierung seiner Erfahrungen angewiesen, auf die moderne Selbstbildungskon-

zepte im Vertrauen auf die kindliche Selbstbildungstätigkeit meinen verzichten zu können. Auch die Fähigkeit des Kindes zur Selbstbildung ist aber lediglich ein Potenzial, das sich nicht ‚von selbst‘ ausbildet, sondern mit Hilfe der sozialen Umwelt entwickelt und ‚herangezogen‘, m.a.W. ‚gebildet‘ werden muss. Eigenaktivität und Selbsttätigkeit des Kindes sind jederzeit ‚Bedingung‘ und ‚Ausgangspunkt‘ der Erziehung; „andere Ergebnisse oder Ziele sind ihnen jedoch nicht zu entnehmen“ (ebd. S. 155).

In einem Punkt hat Dewey allerdings unrecht, darin nämlich, dass er seine Kritik exemplarisch an Rousseau entfaltet – ein geläufiger Irrtum, der neben inneren Widersprüchen vor allem mit der ‚paradoxen‘ Wirkungsgeschichte des *Émile* zu tun hat (vgl. Grell 1996). Der ‚Ausgangspunkt‘ moderner Selbstbildungskonzepte war und ist ja gerade nicht Rousseaus Entdeckung des pädagogischen *Problems* der kindlichen Selbsttätigkeit, sondern ein „ganz anderes“ (vgl. Rang 1959, S. 57), von der Romantik geprägtes Kindheitsbild. Das Graviationszentrum der ‚romantischen Idee des Kindes und der Kindheit‘ bildet mit der Vorstellung vom „Kind als schöpferischer Ursprung“ (vgl. Baader 1996; Ullrich 1999) jenen „Mythos“, der in der Reggio-Pädagogik (vgl. Stenger 2000), dem „postmodernen“ Kindheitsbild (vgl. Dahlberg/Moss/Pence 1999), der neueren Kindheitssoziologie (vgl. Bühler-Niederberger/Sünke 2006) und nicht zuletzt der neurobiologisch orientierten Säuglings- und Kleinkindforschung (vgl. etwa Gopnik/Kuhl/Meltzoff 2000, S.117ff.) eine ebenso unerwartete wie verhängnisvolle Wiedergeburt zu erleben scheint (vgl. Baader 2004).

Der pädagogische ‚Hauptfehler‘ des ‚romantischen‘ Selbstbildungskonzeptes ist nicht lange verborgen geblieben: Herbart hat ihn an der 1829 in zweiter Auflage erschienen *Erziehungslehre* seines Zeitgenossen Friedrich Heinrich Christian Schwarz (1766–1837) herausgearbeitet. Auch angesichts der sich wieder ‚innovativ‘ gebenden frühpädagogischen Forderung, Kindergartenkinder sogar „die Mathematik selbst finden“ zu lassen (vgl. Hüls Witt 2005), ist es lohnend, Herbarts Kritik genau zu lesen (wobei es nichts zur Sache tut, dass Herbart ebenso wie Dewey in Rousseau den Urheber des Selbstbildungstheorems vermutet).

„Sollte Rez. den Hauptfehler Rousseaus kurz bemerklich machen, so würde er dazu einen Punkt wählen, dessen Hr. Schwarz sogar rühmend erwähnt, und der an sich auch recht gut ist: ‚In der Geometrie lasse man die Kinder alles selbst erfinden.‘ Wir wollen ihnen die Erfindungen gerne gönnen, die sie machen werden; es ist nur schade, dass die meisten nichts erfinden; und dass selbst die Klügsten mit dem Alles, was sie erfinden, soviel wie nichts von der Mathematik wissen, die man lernen muss, weil sie in erstaunenswerter Größe bereits erfunden ist. Kurz: überall, (denn hier ist die Geometrie nur ein Beispiel) erwartet Rousseau und die ihm folgenden Pädagogen viel zu viel von den Kindern selbst; und dabei unterscheiden sie viel zu wenig die unterschiedlichen Naturen der Zöglinge; das worauf die Erziehung beruhet, nämlich die Bildsamkeit der Zöglinge, ist nicht genau untersucht worden; (...) Darum ist das Verhältnis zwischen dem *Höheren*, das dem Zöglinge *gegeben* werden muss, und zwischen der *Empfänglichkeit*, die man ihm voraussetzen dürfe, im Dunkeln geblieben“ (J. F. Herbart 1968, S. 361).

Weil Selbstbildungskonzepte die *Bildsamkeit* des Kindes lediglich als spontanes Vermögen statt als reaktiv-antwortendes Potenzial auffassen, ‚mit Hilfe der Umstände‘ (Rousseau) neue Fähigkeiten ausbilden und entwickeln zu können, sind sie nur unzureichend in der Lage, die Beziehungen zwischen der kindlichen *Empfänglichkeit* und den *Gegebenheiten* (‚was dem Zögling *gegeben* werden muss‘) als ein komplexes Verhältnis von Wechselwirkungen zu begreifen und die Umwelten und Interaktionen in einer Weise zu gestalten, die dem Problem der kindlichen Selbstbildung angemessen ist – mit gravierenden Folgen für die betroffenen Kinder.

Im falschen Vertrauen auf die Selbstbildungspotenziale des Kindes erwarten Selbstbildungskonzepte auf der einen Seite viel zu viel von den Kindern selbst‘ und auf der anderen zu wenig von dem, was Erwachsene tun können und müssen, um die Lernprozesse der Kinder durch geeignete pädagogische Arrangements aktiv anzuregen und zu unterstützen.

Und dabei, so Herbart, unterscheiden sie ‚viel zu wenig die unterschiedlichen Naturen der Zöglinge‘. Der Einwand erscheint zunächst haltlos und völlig aus der Luft gegriffen, angesichts der Tatsache, dass Selbstbildungskonzepte von Schwarz bis zur Reggio-Pädagogik nicht müde werden, die Individualität und Verschiedenheit der Kinder zu betonen und *allgemeine* Grundsätze für die Lern- und Bildungsstrategien von Kindern im Vorschulalter aus diesem Grund kategorisch ablehnen (vgl. etwa Schäfer 2005, S. 34f.; Fthenakis 2003, S. 24ff.).

Und dennoch ist der Einwand ernst zu nehmen und nur allzu berechtigt! Die Logik frühpädagogischer Selbstbildungskonzepte folgt der Logik des freien Marktes und damit einem Angebot-Nutzen-Kalkül. Freie Märkte sind gekennzeichnet durch offene Angebotsstrukturen, die *prinzipiell* allen Marktteilnehmern in gleicher Weise offen stehen. Gleichwohl sind die *faktischen* Chancen, am Marktgeschehen tatsächlich teilzunehmen, ganz und gar ungleich verteilt. Dazu benötigen die Marktteilnehmer Kapital. Im Falle von Kinder sind das ‚Kapital‘ *die* Potenziale, die sie in den Kindergarten von außen mitbringen und die es ihnen erlauben, die Angebote des Selbstbedienungs-, respektive Selbstbildungskindergartens mehr oder weniger gewinnbringend für sich selbst zu nutzen.

Ähnlich wie offene Unterrichtskonzepte stellen frühpädagogische Selbstbildungsansätze womöglich besonders für solche Kinder eine Erschwernis dar, die mit wenig vorkonstruierten Angeboten nicht gut umgehen, freie Angebote für sich selbst nicht optimal nutzen und demzufolge nicht in ‚kulturelles Kapital‘ (Bourdieu) umzumünzen verstehen. Und das beträfe vor allem Kinder, die aus individuellen oder sozialen Gründen eher ungünstige Bedingungen des Aufwachsens und Lernens haben. Es besteht zu befürchten, dass moderne Selbstbildungskonzepte unter dem ‚Schein der Freiheit‘ (Rousseau) und des Abbaus von Herrschaft gerade *die* Kinder erheblich benachteiligen könnten, die am meisten auf Unterstützung, gezielte Anregungen und aktive Hilfen angewiesen sind. Es ist nicht auszuschließen, dass frühpädagogische Selbstbildungsansätze, zumal unter den relativ ‚offenen‘, staatlich wenig geregelten Bedingungen des deutschen Vorschulsystems (vgl. Hebenstreit-Müller/Müller 2001), als Instrumente der individuellen und sozialen Selektion ungewollt verhängnisvolle Wirkungen entfalten.

Literatur

- Baader, M.-S. (1996): Die romantische Idee des Kinds und der Kindheit. Auf der Suche nach der verlorenen Unschuld. Neuwied: Luchterhand.
- Baader, M.-S. (2004): Der romantische Kindheitsmythos und seine Kontinuitäten in der Pädagogik und in der Kindheitsforschung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, H. 3, S. 416–430.
- Benner, D. (1995): Das Konzept der perfectibilité bei J.-J. Rousseau. In: Hausmann, O. (Hrsg.): Seminar: Der pädagogische Rousseau, Band 2: Kommentare, Interpretationen, Wirkungsgeschichte. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 12–48.
- Benner, D./Brüggen, F. (2000): Bildsamkeit/Bildung. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim u.a.: Beltz, S. 174–215.
- Bühler-Niederberger, D./Sünke, H. (2006): Der Blick auf das Kind. Sozialisationsforschung, Kindheitssoziologie und die Frage nach der gesellschaftlich generationellen Ordnung. In: Anresen, S./Diehm, I. (Hrsg.): Kinder, Kindheiten, Konstruktionen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und sozialpädagogische Verortungen. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 25–52.
- Blankertz, H. (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Bloch, J.-H. (1974): Rousseaus Reputation as an Authority on Childcare and physical Education in France before the Revolution. In: *Paedagogica Historica* 14, S. 5–33.
- Böhm, W. (1988): Bildsamkeit und Bildung. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 64, S. 401ff.
- Buck, G. (1984): Unbestimmtheit und Bildsamkeit: der Ursprung der Pädagogik im Grundaxiom der neuzeitlichen Anthropologie In: Ders.: Rückwege aus der Entfremdung. Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungsphilosophie. Paderborn: Schöningh, S. 135–154.
- Buck, G. (1985): Herbarts Grundlegung der Pädagogik. Heidelberg: Winter.
- Campe, J.H. (1785): Über die früheste Bildung junger Kinderseelen im ersten und zweiten Jahre. In: *Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens : von einer Gesellschaft praktischer Erzieher*, Band 1, S. 3–100; online-Ressource: <http://www.bbf.dipf.de/cgi-shl/digibert.pl?id=BBF0425219>.
- Dahlberg, G./Moss, P./Pence, A. (1999): *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*. London u.a.: Falmer Press.
- De Mause, L. (1977): Evolution der Kindheit. In: Ders. (Hrsg.): *Hört ihr die Kinder weinen*. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. Frankfurt: Suhrkamp.
- Dewey, J. (1993): *Demokratie und Erziehung*, Eine Einführung in die philosophische Pädagogik. Oelkers, J. (Hrsg.). Übersetzt von Erich Hylla. Weinheim u.a.: Beltz.
- Diederich, J./Tenorth, H.-E. (1997): *Theorie der Schule*. Ein Studienbuch zur Geschichte, Funktionen und Gestaltung. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Eliot, L. (1999): *What's Going on in There? How the Brain and Mind Develop in the First Five Years of Life*. New York. Titel der deutschen Ausgabe (32002): *Was geht da drinnen vor? Die Gehirnentwicklung in den ersten fünf Lebensjahren*. Berlin: Berlin Verlag.
- Erning, G./Gebel, M. (2001): ‚Kindergarten‘ – nicht von Fröbel? Zur Wortgeschichte des Kindergartens. In: Rockstein, M. (Hrsg.): *Sind Kinder kleine Majestäten?* Bad Blankenburg: Kerzig, S. 23–52.
- Figal, G. (1989): Die Rekonstruktion der menschlichen Natur. Zum Begriff des Naturzustandes in Rousseaus „Zweitem Diskurs“. In: Bubner, R./Cramer, K./Wiehl, R. (Hrsg.): *Rousseau und die Folgen*. Neue Hefte für Philosophie, H. 29. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, S. 24–28.
- Fröbel, F. (1837): Brief von Friedrich Fröbel an Heinrich Langenthal in Burgdorf vom 5.11./6.11./7.11. 1837 (Blankenburg). Gesamtausgabe der Briefe Friedrich Fröbels, hrsg. v.

- Helmut Heiland und der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung. Online-Ressource: <http://www.bbf.dipf.de/editionen/froebel/fb1837-11-05-01.html>.
- Fröbel, F. (1839): Die Bildung der Kinder vor dem schulfähigen Alter und die Ausführung einer Bildungsanstalt zu Erziehern und Pflegern in dem entsprechenden Alter, besonders die Bildung von Lehrern an Kleinkinderschulen betreffend. In: Boldt, R./Knechtel, E./König, H. (Hrsg.): Friedrich August Wilhelm Fröbel, „Kommt lasst uns unsern Kindern leben!“. Aus dem pädagogischen Werk eines Menschenerziehers, Band 3. Berlin/Ost: Volk und Wissen, S. 184–189.
- Fthenakis, W.E. (2003): Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit. In: Ders.: Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg u.a.: Herder.
- Gopnik, A./Kuhl, P./Meltzoff, A. (2003): Forschergeist in Windeln. Wie ihr Kind die Welt begreift. München u.a.: Piper.
- Grell, F. (1992): Frühkindliche Erziehung bei Rousseau. „Hier befiehlt und gehorcht niemand“. In: Fuchs, B./Harth-Peter, W. (Hrsg.): Alternativen Frühkindlicher Erziehung. Von Rousseau zu Montessori. Würzburg: Ergon, S. 37–56.
- Grell, F. (1996): Der Rousseau der Reformpädagogen. Studien zur pädagogischen Rousseau-Rezeption. Würzburg: Ergon.
- Hebenstreit-Müller, S./Müller, B. (2001): Elementarbildung in der Jugendhilfe – Eine Liebeseh und eine Bildungskatastrophe. In: Neue Praxis 31, H. 6, S. 533–537.
- Hentig, H. v. (2003): Rousseau oder die wohlgeordnete Freiheit. München: C.H. Beck.
- Herbart, J.F. (1997): Systematische Pädagogik, Band 1: Ausgewählte Texte, hrsg. v. Dietrich Benner. Weinheim: Beltz.
- Herbart, J.F. (1968): Rezension der 2. Auflage der „Erziehungslehre“. In: F.H.C. Schwarz. Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre, bes. v. Hans-Hermann Groothoff unter Mitwirkung von Ulrich Herrmann. Paderborn: Schöningh, S. 352–371.
- Hoof, D. (1977): Handbuch der Spieltheorie Fröbels. Untersuchungen und Materialien zum vorschulischen Lernen. Braunschweig: Westermann.
- Hülswitt, K.L. (2005): Frühe Wege zur Mathematik – Mathematik erfinden. In: Schäfer, G.E. (Hrsg.): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrheinwestfalen. Weinheim u.a.: Beltz, S. 154–163.
- Knauf, T. (2006): Moderne Ansätze der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Fried, L./Roux, S. (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim u.a.: Beltz, S. 118–128.
- Knauf, T./Düx, G./Schlüter, D. (2008): Handbuch Pädagogische Ansätze: Praxisorientierte Konzeptions- und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Berlin u.a.: Cornelsen Scriptor.
- Krappmann, L. (1996): Kinderbetreuung als kulturelle Aufgabe. In: Tietze, W. (Hrsg.): Früh-erziehung. Trends, internationale Forschungsergebnisse, Praxisorientierungen. Neuwied: Luchterhand, S. 20–29.
- Liegle, L. (2003): Kind und Kindheit. In: Fried, L., Dippelhofer-Stiem, B./Honig, M.-S./Liegle, L.: Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim u.a.: Beltz, S. 14–52.
- Liegle, L. (2006): Bildung und Erziehung in früher Kindheit. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lost, Ch. (2004): Bildung nach Fröbel. In: Kirchhöfer, D./Neumann, K./Neuner, G./Uhlig, Ch. (Hrsg.): Bewahranstalt oder Kreativschule? Bildung in der frühen Kindheit in Deutschland im 20. Jahrhundert – Empirie, Theorie, Utopie. Berlin: trafo (Abhandlungen der Leibniz-Sozietät 16), S. 17–25.
- Montessori, M. (1972): Das kreative Kind. Der absorbierende Geist. Oswald, P./Schulz-Benesch, G. (Hrsg.). Freiburg u.a.: Herder.

- Neumann, K. (2006): Klassiker der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Fried, L./Roux, S. (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim u.a.: Beltz, S. 107–117.
- Rang, M. (1959): Rousseaus Lehre vom Menschen. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Rousseau, J.-J. (1964): Œuvres complètes, Bd II: Le Nouvelle Héloïse – Théâtre – Poésies – Essais Littéraires, Édition publiée sous la direction de Bernard Gagnebin et Marcel Raymond. Paris: Galimard.
- Rousseau, J.-J. (1969): Œuvre complètes, Bd. IV: Émile – Éducation – Morale – Botanique, Édition publiée sous la direction de Bernard Gagnebin et Marcel Raymond. Paris: Galimard.
- Rousseau, J.-J. (1984): Diskurs über die Ungleichheit – Discours sur l'inégalité, Kritische Ausgabe des integralen Textes. Mit sämtlichen Fragmenten und ergänzenden Materialien nach den Originalausgaben und den Handschriften neu ediert, übersetzt und kommentiert von Heinrich Meier. Paderborn u.a.: UTB-Schöningh.
- Rousseau, J.-J. (21988): Julie oder die neue Heloïse. Briefe zweier Liebenden aus einer kleinen Stadt am Fuße der Alpen. München: Winkler.
- Schäfer, G.E. (Hrsg.) (2005): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrheinwestfalen. Weinheim u.a.: Beltz.
- Stenger, U. (2000): Schöpferische Prozesse. Phänomenologisch-anthropologische Analysen und Impulse der Reggiopädagogik. Phil. Diss. Würzburg.
- Tenorth, H.-E. (2006a): Rousseaus „Emile“ – oder der Beginn moderner Erziehungsreflexion. Berlin (<http://www.europa.clio-online.de/2006/Article=152>).
- Tenorth, H.-E. (2006b): Bildsamkeit und Behinderung. Anspruch, Wirksamkeit und Selbstdestruktion einer Idee. In: Lutz, R. (Hrsg.): Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. Oldenburg: Wissenschaftsverlag.
- Ullrich, H. (1999): Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und seiner Wirkungen auf das pädagogische Denken. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Weinert, S. (2005): Kleine Forscher – Große Forscher. Wie Säuglinge und Wissenschaftler die Fähigkeiten von Säuglingen entdecken. In: uni.vers: Das Magazin der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, H. 9, Lernen und Lehren. Beiträge zur Bildungsforschung, S. 6–9.

Abstract: The author examines the concept of „self-education“, a starting point of most of the 'modern' approaches in early childhood pedagogics. On the basis of a historical-systematic reconstruction of the issue of childhood self-education and its treatment by Rousseau, Fröbel and Montessori, recent approaches to self-education are analyzed. Due to the fact that, in contrast to ‚classic‘ elementary pedagogics, they hardly reflect the central question of the ‚first‘ and ‚elementary‘ subjects of early childhood education, these ‚modern‘ approaches to self-education are of little use for an adequate description and treatment of the theoretical and practical tasks of early childhood pedagogics.

Anschrift des Autors

PD Dr. phil. habil. Frithjof Grell, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Elementar- und Familienpädagogik, Markusplatz 3, DE-96045 Bamberg
E-Mail: frithjof.grell@uni-bamberg.de