

Schenker, Ina

## Viel hilft viel - oder: Humboldt ist schuld. Traditionen der institutionellen Förderung hochbegabter Kinder in der frühen Kindheit

Hackl, Armin [Hrsg.]; Imhof, Carina [Hrsg.]; Steenbuck, Olaf [Hrsg.]; Weigand, Gabriele [Hrsg.]: *Begabung und Traditionen*. Frankfurt am Main 2014, S. 76-82. - (Karg Hefte: Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung; 6)



Quellenangabe/ Reference:

Schenker, Ina: Viel hilft viel - oder: Humboldt ist schuld. Traditionen der institutionellen Förderung hochbegabter Kinder in der frühen Kindheit - In: Hackl, Armin [Hrsg.]; Imhof, Carina [Hrsg.]; Steenbuck, Olaf [Hrsg.]; Weigand, Gabriele [Hrsg.]: *Begabung und Traditionen*. Frankfurt am Main 2014, S. 76-82 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-100367 - DOI: 10.25656/01:10036

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-100367>

<https://doi.org/10.25656/01:10036>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.karg-stiftung.de>

<https://www.fachportal-hochbegabung.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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

06



## Begabung und Traditionen

HERAUSGEGEBEN VON  
Armin Hackl, Carina Imhof,  
Olaf Steenbuck und Gabriele Weigand



# Inhaltsverzeichnis



4

**EDITORIAL: BEGABUNG UND TRADITIONEN.  
TRADITIONEN DER BEGABTENFÖRDERUNG**

INGMAR AHL

6

**TRADITIONEN IN DER BEGABTENFÖRDERUNG.  
ENTWICKLUNGEN – IDEEN – IMPULSE**

GABRIELE WEIGAND, CARINA IMHOF

13

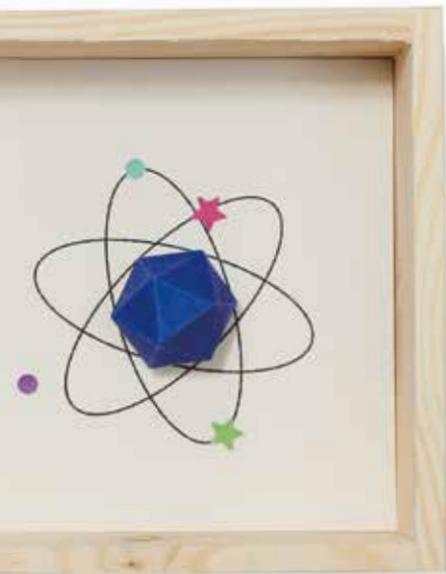
**WERTE DER PERSONORIENTIERTEN  
BEGABUNGSFÖRDERUNG.  
ÜBERLEGUNGEN ZUR TRADITIONSBILDUNG  
EINER PÄDAGOGISCHEN IDEE**

ARMIN HACKL

22

**»PÄDAGOGIK AD PERSONAM«. TRADITIONEN  
DER SCHULISCHEN BEGABTENFÖRDERUNG**

WERNER ESSER



30

**TRADITIONSLINIEN DER BEGABUNGSDISKUSSION  
IM ZWANZIGSTEN JAHRHUNDERT.  
HINTERGRÜNDE UND ANMERKUNGEN AUS  
BILDUNGSHISTORISCHER SICHT**

HEINZ-WERNER WOLLERSHEIM

40

**BREITBANDINTERESSE TRIFFT  
SCHMALBANDINSTITUTION? WENN  
BEGABUNGSBIOGRAFIEN (SCHULISCHE)  
BILDUNGSTRADITIONEN KREUZEN**

THOMAS TRAUTMANN

46

**INKLUSIVE SCHULENTWICKLUNG ALS  
IMPULS FÜR DIE BEGABUNGSFÖRDERUNG**

LISA PFAHL, SIMONE SEITZ

59

**TRANSITION, AUSLESE UND FÖRDERUNG.  
AKTUELLE SCHÜLERERFAHRUNGEN**

SARA WIDMANN



66

**STANDARDISIERTE TESTS UND INDIVIDUELLE  
FÖRDERUNG: UNVERSÖHNLICHE GEGENSÄTZE  
ODER UNNÖTIGE GRABENKÄMPFE?**

TANJA GABRIELE BAUDSON

76

**VIEL HILFT VIEL – ODER: HUMBOLDT IST SCHULD.  
TRADITIONEN DER INSTITUTIONELLEN  
FÖRDERUNG HOCHBEGABTER KINDER IN DER  
FRÜHEN KINDHEIT**

INA SCHENKER

83

**MAN »... VERSTATTETE MIR FREIHEITEN IN  
DER ART MEINES LERNENS ...«.  
CHRISTIAN FRIEDRICH SAMUEL HAHNEMANN  
(1755–1843)**

ULRIKE OSTERMAIER

88

**IMPRESSUM**

INA SCHENKER

# Viel hilft viel – oder: Humboldt ist schuld Traditionen der institutionellen Förderung hochbegabter Kinder in der frühen Kindheit

## VORAB

Die institutionelle Erziehung hochbegabter Kinder in Kindertageseinrichtungen hat in der Pädagogik der frühen Kindheit deutschlandweit eine vergleichsweise junge und, bedingt durch die jahrzehntelange Teilung in Ost und West, sehr unterschiedliche Historie. Im folgenden Text werde ich der Frage nachgehen, ob der Begriff der Tradition, im Sinne der Weitergabe von Handlungsmustern, Überzeugungen und Glaubensvorstellungen über Generationen, auch im Kontext pädagogischer Institutionen angemessen und wissenschaftlich relevant ist oder wodurch pädagogisches Handeln noch bestimmt wird. Dafür ist es notwendig, die Begriffe »Erziehung« und »Bildung« jeweils in ihren gesellschaftlich definierten Kontexten zu betrachten. Auf die Darstellung der historischen Entwicklung, beginnend bei Fröbel bis hin zu reformpädagogischen Konzepten, werde ich dabei bewusst verzichten. Der Fokus der inhaltlichen Auseinandersetzung liegt, auch aufgrund meiner eigenen biografischen Erfahrungen in der DDR, auf behavioristischen – *Viel hilft viel* – und aktuellen konstruktivistischen Ansätzen – *Humboldt ist schuld*.

## ÜBER ERZIEHUNG

Kinder werden durch Erziehung als »die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache« (BERNFELD 1925, zit. nach TENORTH 2010, 17) enkulturiert, d. h. in

die jeweilige sie umgebende Kultur mit ihren gesellschaftlich geteilten Normen und Werten eingeführt. In diesem Prozess sollen sie in einer Gesellschaft sozial handlungsfähig werden, um selbstständig an der gesellschaftlich-kulturellen Entwicklung teilnehmen zu können (TENORTH 2010, 21). Durch den Vergleich der beiden unterschiedlich strukturierten und theoretisch fundierten deutschen Bildungssysteme wird sehr eindrücklich klar, dass Werte in Bildungssystemen von den in der Gesellschaft vorherrschenden Ideologien und Perspektiven, auch im Zusammenhang mit den Themen Hochbegabung oder Elite, bestimmt sind.

## ÜBER BILDUNG

In Deutschland ist es Tradition, dass sich das gesamte Bildungswesen inhaltlich und strukturell auf den Humboldt'schen Bildungsbegriff bezieht. Selbst der Bildungsbegriff als solcher kommt nur im deutschsprachigen Raum vor. In der DDR und auch in der aktuellen Kita-Debatte war und ist der Humboldt'sche Bildungsbegriff zentral. Daher bildet er die Grundlage der Auseinandersetzung mit Bildung, Erziehung und (Hochbegabten-)Förderung von Kindern in diesem Artikel. Gleichzeitig fungiert er als Klammer zwischen zwei verschiedenen Bildungssystemen und illustriert deutlich, wie Begriffe ideologisch verbrämt und in sehr divergierende Handlungskonzepte der Hochbegabtenförderung umgesetzt wurden oder werden können.

Für Humboldt ist Bildung *Allgemeine* Bildung und *soziales* Geschehen: Das Individuum bildet sich in *Wechselwirkung* zwischen Ich und Welt *lebenslang* selbst mit dem Ziel der »höchsten und proportionierlichsten Ausbildung aller Kräfte des Menschen zu einem Ganzen« (TENORTH 2010, 128).

Allerdings wird an den unterschiedlich inhaltlich ausgestalteten und strukturierten Bildungssystemen sehr gut deutlich, »dass der Bildungsbegriff die Bedeutung nicht bewahren kann, den er in der Ursprungsphase um 1800 hatte oder die ihm in spezifischen theoretischen Erneuerungen heute wieder gegeben wird. Er wurde vielmehr politisch funktionalisiert, von Pädagogen und Bildungsbürgern zur Legitimation eigener Ansprüche ausgebeutet und mithin ideologiefähig« (TENORTH 2010, 24). Im nachfolgenden Text möchte ich dies anhand der Darstellung der in ihren Paradigmen sehr unterschiedlichen pädagogischen Ansätze illustrieren.

## VIEL HILFT VIEL ...

Die Sozialisationsverläufe von Kindern in der DDR waren von unterschiedlichen Konstellationen geprägt. Es gab nicht die DDR-Kindheit, sondern durch die unterschiedliche familiäre Sozialisation eine heterogene Gemengelage aus verschiedenen Milieus, Lebensräumen und Zusammenhängen: »Die Einflüsse des Herkunftsmilieus auf das Verhalten und den schulischen bzw. beruflichen Werdegang der Kinder, d.h. die Wirkungen der Bildungs- und Berufsposition der Eltern, des häuslichen Anregungspotenzials und ihrer authentischen Alltagserfahrungen sind – ähnlich wie in den westlichen Ländern – nachhaltiger gewesen als die Effekte anderer Sozialisationsinstanzen« (BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND 1994, 19).

Kindbilder divergierten in der DDR aufgrund der einheitlichen staatlichen Reglementierung besonders stark in »offizielle« und »inoffizielle« (SCHMIDT 1997, 4). Komponenten des *offiziellen* Kindbildes, als gesamtgesellschaftlich geteiltes Erziehungsziel, waren:

- die, im Sinne von Humboldt, allgemeingebildete, sozialistische Persönlichkeit mit hoher Allgemein- und Spezialausbildung
- ein offizieller Klassenstandpunkt, d. h. eine bedingungslose Identifizierung mit den Zielen der Partei- und Staatsführung
- belastungswillige, solidarisch handelnde, sich für das »Kollektiv« und die sozialistische Gesellschaft engagierende Menschen, welche hochleistungsfähig sich in den gesellschaftlichen Verhältnissen vergegenständlichen

Die Sichtweise auf Entwicklung und Herausbildung der Persönlichkeit war dabei defizitär geprägt. Kinder

- wurden als nahezu grenzenlos formbare Adressaten einer

zielbewusst programmierten und praktizierten Erziehung gesehen,

- sollten sich ein gesellschaftsverpflichtendes und sozial an- bzw. eingepasstes Verhalten aneignen,
- wurden als unfertige, unreife und inkompetente Wesen betrachtet
- und wurden in ihrer Entwicklung entsprechend ihres Lebensalters eingeschätzt und an der normalen Entwicklung Gleichaltriger gemessen (SCHMIDT 1997, HILGENDORF 1989).

In Bildungs- und Lehrplänen waren altersgerechte Erziehungsziele und Bildungsinhalte beschrieben, die verbindlich für jedes »normale« Kind waren. Das »Noch-nicht-Wissen oder Können des Kindes« (SCHMIDT 1997, 46) waren Ansatzpunkte für die Bildungs- und Erziehungsarbeit. Heranwachsende, betrachtet als unfertige, zu entwickelnde Persönlichkeiten, wurden entmündigt und durch autoritäre Erziehung, d.h. durch kompetentere Erwachsene mit hoher Verfügungsgewalt, instruiert, mit dem Ziel, dass alle Kinder durch Instruktion, Üben, Disziplin und Gehorsam in die sozialistische Gesellschaft hineinwachsen sollten. In diesem Prozess sollten sich die Kinder »Fähigkeiten und Eigenschaften eines *rational-bewußten, gesellschaftsverpflichteten und sozial an- bzw. eingepaßten* Verhaltens aneignen« (SCHMIDT 1997, 47; Hervorhebung im Original).

Obwohl in der DDR immer ein Übergewicht der staatlichen Erziehung gegenüber der Familienerziehung angestrebt wurde, existierten in den Köpfen von Eltern und vielen staatlich angestellten Pädagogen jedoch andere Perspektiven auf die Entwicklung von Kindern sowie Normen und Werte für deren Erziehung, die *inoffiziellen* Kindbilder. Diese waren geprägt durch persönliche, häufig eher unreflektierte Normen und Werte und bestimmten die Interaktionen mit den Kindern. Sie bildeten die Entscheidungsgrundlage dafür, welche staatlich vorgegebenen Bildungs- und Erziehungsziele in der Familie bzw. in den Institutionen, so auch in Kindergärten, umgesetzt wurden und welche nicht. Dieses Phänomen führte zu einer sehr heterogenen und pluralistisch gestalteten pädagogischen Arbeit und beschützte Kinder vor massenhaften Persönlichkeitsdeformationen (vgl. SCHMIDT 1997).

Kinder und Erwachsene reflektierten ihr Handeln im Alltag, indem sie sich am klar definierten *offiziellen* Kindbild orientierten und sich bewusst für ein Handeln »dafür« oder »dagegen« entschieden. Schon kleine Kinder wussten genau, wann sie im Sinne des *offiziellen* Kindbildes funktionieren mussten, etwa wenn »Besuch« in Form von staatlichen Fachberaterinnen zur Kontrolle in die Einrichtungen kamen.

Diese »Zweigleisigkeit im Denken« (SCHMIDT 1997, 48) und der damit verbundene kontinuierliche Perspektivwechsel führte zu einem Verbiegen, Verwässern und Abschwächen der staatlichen Ziele (EBD., 49). Maßstab für das Handeln der pädagogischen Fachkräfte waren ihre eigenen subjektiven The-

orien mit den immanenten Normen und Werten. Dies führte zu erheblichen Differenzen und konnte sogar so weit gehen, dass das pädagogische Handeln eher alltagstheoretisch geprägt war und auch »brauchbare«, d. h. wissenschaftlich begründete Theoriebestandteile ignoriert wurden.

In jeder Institution des Bildungssystems galt das Egalitätsprinzip: Jedes Kind kann durch Beharrlichkeit, Fleiß, Ausdauer, Sorgfalt und Genauigkeit schulische und später dann auch akademische Exzellenz erwerben.

## HOCHBEGABTENFÖRDERUNG IN DER DDR

Das zentralistisch organisierte, »einheitlich-sozialistische Bildungssystem« war im Sinne Humboldts von der Kinderkrippe bis zur Universität aufeinander aufbauend strukturiert und mit einer Gesamtkonzeption von DDR-einheitlichen Lehrplanwerken untersetzt. Durch das staatlich vorgegebene Menschenbild und die gesamtgesellschaftlich geteilten Bildungs- und Erziehungsziele, verfügten alle pädagogisch Tätigen über Handlungssicherheit und Orientierung.

In jeder Institution des Bildungssystems galt das Egalitätsprinzip: Jedes Kind kann durch Beharrlichkeit, Fleiß, Ausdauer, Sorgfalt und Genauigkeit schulische und später dann auch akademische Exzellenz erwerben. Die Möglichkeit, dass aufgrund der Individualität des Menschen Unterschiede und Differenzen als Ergebnis eines Lernprozesses auftreten könnten (TENORTH 2010, 129), wurde nicht in Betracht gezogen. Durch die Allgemeinbildung sollte der Zugang zu gesellschaftlichen Tätigkeitsbereichen gesichert und die optimale Selbstverwirklichung mit der Sozialverpflichtetheit kombiniert werden (HILGENDORF 1989).

Oberste Ziele des Staates waren gleiche Bildungschancen und soziale Gleichheit für alle Kinder, besonders aber für diejenigen, welche aus der sogenannten »Arbeiter- und Bauernklasse« stammten. Die Didaktik orientierte sich zum einen an der individuellen Förderung einzelner Kinder (DREFENSTEDT 1981; KOWALTSCHUK 1978), legte aber auch sehr viel Wert auf Kollektiverziehung. Dabei wurde leicht übersehen, dass Kinder über sehr unterschiedliche Fähigkeiten, Interessen und Begabungen verfügen (NEUNER 2003, 230).

Die Orientierung an den Zielen der staatlich erstellten Curricula führte häufig zu einer Nivellierung des Leistungsniveaus der Kinder, mit der Konsequenz, dass individuelle Förderung häufig im Ermessen der jeweiligen pädagogischen Fachkraft lag und bei der Planung der gesamten pädagogi-

schen Arbeit wenig oder keine Aufmerksamkeit erhielt. »Die bewusste Entwicklung, Diagnose und Förderung von Begabungen setzt die wissenschaftliche und politische Einsicht voraus, dass Menschen unterschiedlich sind und nicht alle Menschen grundsätzlich gleich« (MEHLHORN/MEHLHORN 2003, 441). Unter pädagogischen Fachkräften war nach Meinung von Mehlhorn/Mehlhorn die Sichtweise weit verbreitet, dass Differenzierungen in den Leistungen und Fähigkeiten der Kinder auf deren unterschiedlichem Fleiß beruhen und diese durch mehr Schulung bzw. Förderung ausgeglichen oder nivelliert werden können.

Dennoch verfügte das gesamte Bildungssystem der DDR über ein sehr differenziert entwickeltes System der Begabungsförderung, schon aus der Motivation heraus, dass die DDR deutlich sichtbare nationale und internationale Zeichen setzen wollte, um an internationalem Prestige zu gewinnen (MEHLHORN/MEHLHORN 2003; HELFRITSCH 2003). Schon ab dem Krippenalter wurden alle Kinder konsequent geistig, sprachlich, musisch-ästhetisch, motorisch und sozial systematisch nach einheitlichen, für alle Kinder geltenden Plänen »unterrichtet« (MEHLHORN/MEHLHORN 2003, 450). Humboldts Begriff der Allgemeinbildung war Grundlage und Orientierung für diese Strukturierung. Die staatlich normierten Curricula verfolgten das Ziel, »eine harmonische körperliche, geistige und sprachliche Entwicklung aller Kinder zu gewährleisten« (ebd. 451), beinhalteten aber auch Themen, die eine rigide sozialistische Erziehung unterstützten.

Die Dialektik von Einheitlichkeit und Differenziertheit war ein theoretisches Leitbild, welches professionelles pädagogisches Handeln bestimmen sollte (DREFENSTEDT 1981; KOWALTSCHUK 1978). Im Fokus der Förderung sollte immer das individuelle pädagogische Einwirken auf normale, hochbegabte und Kinder mit Defiziten liegen (DREFENSTEDT 1981, 63ff.): Die Entwicklung der Kinder war an die Aktivität der Erwachsenen gebunden, Kinder wurden zur »passiven Hinnahme (...) von Erscheinungen und Sachverhalten« (MEHLHORN/MEHLHORN 2003, 452) erzogen, obwohl konzeptionelle Prinzipien der individuellen Förderung beschrieben waren:

- *stärkere Stimulierungen* – als besonderer pädagogischer Aufwand in Form von Anreizen, persönlichen Aufgaben oder Gesprächen, Lob oder Kritik etc.
- *regulierende Maßnahmen* – mit dem Ziel, dass die Kinder lernen, ihr Handeln nach und nach selbst zu regulieren
- *Förderung spezieller Stärken* – durch Prozesse interessengebundener Tätigkeiten, besonders auch bei Kindern, bei denen besonders starke Begabungen vermutet wurden
- *Überwindung bzw. Kompensation von Schwächen* – im Sinne von Ergreifen besonderer Maßnahmen zu deren Überwindung, ausgehend von den besonderen Stärken des Kindes
- *Maßnahmen zur Vorbeugung* – d. h. Schwierigkeiten in der Entwicklung von Kindern rechtzeitig erkennen und beheben (DREFENSTEDT 1981, 63ff.)

Widersprüchlich war, dass die genannten Maßnahmen der individuellen Förderung dazu dienten, einheitlich vorgegebene Bildungs- und Erziehungsziele anzuvisieren.

Inwieweit das theoretische Wissen über individuelle Förderung in die Praxis Eingang gefunden hat, oblag auch in der DDR den jeweiligen subjektiven Theorien der pädagogischen Fachkräfte: »Grenzen gibt es aber auch (...) zuweilen noch im eigenen Denken und Handeln. Diese Grenzen ziehen wir selbst, sie sind nicht von außen gezogen. Einseitigkeiten beim Einschätzen, Abstempelungen, Formalismus beim Werten, Gleichförmigkeit bei der Gestaltung des Unterrichts, ungenügendes Betrachten des Pädagogischen bei der Organisation von Aktionen« (DREFENSTEDT 1981, 71).

Das gesamte, auf das Humboldt'sche bildungspolitische Konzept zurückzuführende sozialistische Bildungssystem der DDR, mit seinem »Herzstück«, der zehnklassigen Polytechnischen Oberschule (POS), hatte eine systemimmanente einheitliche und hohe Förderung aller Kinder zum Ziel. Getreu dem Grundsatz – die Umwelt formt den Menschen – war durch eine qualitativ hochwertige und intensive Förderung – *Viel hilft viel* – ein hohes Leistungsniveau aller Kinder avisiert. In den sechziger und siebziger Jahren setzte sich dann der Grundgedanke durch, dass gleiche Bildungschancen nicht zur Nivellierung von Begabungen führen dürfen.

Weiterhin war die Regierung der DDR bemüht, messbare nationale und internationale Wirkung bzw. Wertschätzung durch überdurchschnittlich hohe Leistungen im Sport zu erhalten (HELFRITSCH 2003, 455). Damit dieses Ziel, aber auch Spitzenleistungen in anderen Gebieten, erreicht werden konnte, wurde kontinuierlich, systematisch und gezielt schon im Vorschulalter Ausschau nach sportlichen Talenten (besonders im Turnen oder Eiskunstlauf) gehalten. Begabte Kinder wurden dann leistungssportlich trainiert, besuchten später Kinder- und Jugendsportschulen (KJS), um sportliche Höchstleistungen erbringen zu können (HELFRITSCH 2003).

An dieser Stelle zeigt sich ein immer noch aktuelles Dilemma und theoretisch nicht zufriedenstellend gelöstes Problem in der Bildungsdiskussion: *Höchstleistungen und Spitzenergebnisse erfordern schon vom frühesten Kindesalter an einen langfristigen Begabungs- und Leistungsaufbau*. Zukünftige (Leistungs-)Sportler, Instrumentalisten oder Balletttänzerinnen und -tänzer müssen schon in der frühen Kindheit einen erheblichen psychischen, physischen sowie zeitlichen Aufwand betreiben und andere (Grund-) Bedürfnisse hintan

stellen, um später einmal elitäre Höchstleistungen zu vollbringen (HELFRITSCH 2003, 457).

Da in der DDR das gesamte Bildungssystem an der Förderung aller Kinder interessiert war, wurde sukzessive der Bereich der Begabtenförderung auch außerhalb von Institutionen etabliert. Es existierte ein dichtes Netz von Musikschulen, Arbeitsgemeinschaften, Pionierhäusern und anderen Angeboten, in denen begabte Kinder ohne beträchtlichen finanziellen Mehraufwand für die Eltern eine individuelle Förderung ihrer Begabungen erfahren konnten (MEHLHORN/MEHLHORN 2003).

Obwohl sich das gesamte staatlich gelenkte DDR-Bildungssystem von den Kindergärten bis hin zu den Hochschulen an Humboldts Bildungsphilosophie orientierte, konnten sich diese, bedingt durch die ideologische Reduktion, nicht in ihrer angedachten Wirkung entfalten. Besonders das Grundprinzip der *Einheitlichkeit in Schulstrukturen, Lehrplänen und Lernzielen* führte dazu, dass sich das weitere Humboldt'sche Grundprinzip der *Individualisierung und Differenzierung* nur bedingt entfalten konnte.

## HUMBOLDT IST SCHULD ...

Seit Mitte der 1990er Jahre wurde im nun wiedervereinigten Deutschland am qualitativen und quantitativen Ausbau von Kindertagesbetreuung gearbeitet. Einige Modellprojekte wie etwa »Zur Neuformulierung eines Bildungsauftrages für Kindertageseinrichtungen« (INFANS BERLIN) oder die Nationale Qualitätsinitiative versuchten, den Bildungsbegriff auch für den Kita-Bereich zu definieren. Im Rahmen dieser Diskussionen wurde wieder an das Humboldt'sche Bildungsideal angeschlossen: »Menschliche Bildung (...) sollte bestimmt sein durch Individualität (also der Innerlichkeit der eigenen Subjektivität), Totalität (Bildung der Kräfte zu einem Ganzen statt Füllung mit Stoffen) und Universalität« (GUDJONS 2008, 91).

In diesem Prozess der Fachdiskussion wurde besonders der Begriff der Selbstbildung in den Fokus der Aufmerksamkeit gestellt und mit neueren wissenschaftlichen Erkenntnissen der Gehirnforschung begründet. Diese konstruktivistische Sichtweise auf Lernen und Entwicklung von Kindern wird in einem sozial-ökologisch konstruktivistischen Ansatz theoretisch für den Elementar- und Primarbereich beschrieben (GÖHLICH/ZIERFAS 2007; RAITHEL et al. 2005).

Die konstruktivistische Didaktik wird von der Grundhaltung einer inklusiven Förderung von Kindern bestimmt: Auf der Grundlage pädagogischer Diagnostik (INGENKAMP/LISSMANN 2006) werden die Entwicklung des Kindes, seine Inhalte und Themen, an denen es lernt, und sein Lernen selbst durch unterschiedliche Beobachtungsverfahren in den Blick ge-

Kinder werden nicht mehr in »normal« oder »altergemäß entwickelt« eingeteilt, sondern in ihrer Heterogenität wahrgenommen.

nommen, mit dem Ziel, ein individuelles Curriculum zu entwickeln, welches das Kind in seinem individuellen und sozialen Lernen unterstützt, begleitet und kontinuierlich herausfordert.

Aus dieser Perspektive auf pädagogisches Handeln heraus ist der Begriff der Normalität quasi abgeschafft. Kinder werden nicht mehr in »normal« oder »altersgemäß entwickelt« eingeteilt, sondern in ihrer Heterogenität bezüglich ihres Lernens, ihrer momentanen Entwicklung, ihrer unterschiedlichen Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen wahrgenommen, um entwicklungsangemessen unterstützt und in ihrem Lernen herausgefordert zu werden. Theoretisch wird damit die lange Tradition des »defizitären Blicks« in der Pädagogik infrage gestellt.

Durch diese Perspektive müssen sich andere Verständniskontexte entwickeln, welche die defizitäre Perspektive auf kindliches Lernen überwinden und die Eigenlogik kindlicher Lernprozesse akzeptiert. Meyer-Drawe betont, dass Lernen aus pädagogischer Perspektive keine »reibungslose, hochtourige Anpassung« ist, sondern »Lernen beginnt in dieser Hinsicht dort und dann, wo und wenn das Vertraute seinen Dienst versagt und das Neue noch nicht zur Verfügung steht; ›denn die alte Welt ist sozusagen aufgegeben und eine neue existiert noch nicht« (MEAD 1987/1900, 70)« (MEYER-DRAWE 2008, 15).

Kinder lernen demnach keinesfalls immer, sondern nur dann, wenn das Vertraute seinen Dienst versagt und das Neue noch nicht zur Verfügung steht. Diese Aussage hat für die Förderung von (hochbegabten) Kindern eine grundlegende Bedeutung: Im Rahmen der Bildungsdebatte im frühkindlichen Bereich hat der *Humboldt'sche Begriff der Selbstbildung schuld* an Irritationen und Verunsicherung der Erzieherinnen und Erzieher bezüglich ihrer Rolle im pädagogischen Prozess. Über Jahrzehnte hinweg oblag die Verantwortung für gelingendes Lernen den Pädagogen. Durch die neueren Ergebnisse der Hirnforschung gewann der Humboldt'sche Begriff der Selbstbildung zwar wieder an Aktualität (SCHÄFER 2011, 21), wurde aber durch eine alltagstheoretische und nicht umfassende Auseinandersetzung mit den Forschungsergebnissen in seiner Aussage stark reduziert. Die Rolle und Bedeutung pädagogischer Fachkräfte wird teils von ihnen selbst infrage gestellt und Didaktik auf Animation und die Bereitstellung von gleichen Spiel- und Beschäftigungsmaterialien und Angeboten reduziert (MEYER-DRAWE 2008, 15), weil Kinder sich ja selbst bilden.

Diese durch solche Allgemeinplätze reduzierte Sicht auf eine konstruktivistische Didaktik kann dazu führen, dass es Glück oder Zufall ist, dass (hochbegabte) Kinder überhaupt in der Zone der nächsten Entwicklung lernen können. Die Gefahr besteht, dass es kontinuierlich an entwicklungsangemessenen Herausforderungen, Unterschieden, Widersprüchlichkeiten und der Passung zwischen der aktuellen Entwicklung des

Kindes und der herausfordernden sozialen und räumlich-materiellen Umwelt mangelt.

Für die Praxis der Förderung (hochbegabter) junger Kinder ist demnach zwingend notwendig, kontinuierlich pädagogisch zu diagnostizieren, als ständige Vergewisserung und als Abgleich, ob Kinder überhaupt in herausfordernden Lebensumwelten leben, die pertubieren und so Lernprozesse bei Kindern herausfordern (MEYER-DRAWE 2008, 15). VOß (2005) beschreibt einen entwicklungsadäquaten Kontext als:

- Passung von individueller Lernbegleitung zur Entwicklung, den Inhalten und Themen des Kindes und dessen individuellem Lernen
- Verortetsein in Gruppen von Peers – gemeint als Entwicklungsgleiche –, damit Kinder in symmetrischen Ko-Konstruktionen lernen können
- systematischen und am Vorwissen des einzelnen Kindes orientierten Perspektivenwechsel, um mit neuen Inhalten und Themen zu konfrontieren, auch mit dem Ziel der Enkulturation.

Die konstruktivistische Didaktik der Förderung hochbegabter Kinder, gemessen an der Grundhaltung der Inklusion, ist eine enorme Herausforderung für pädagogische Fachkräfte und noch keinesfalls pädagogischer Alltag in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen.

Die konstruktivistische Didaktik der Förderung hochbegabter Kinder, gemessen an der Grundhaltung der Inklusion, ist eine enorme Herausforderung für pädagogische Fachkräfte und noch keinesfalls pädagogischer Alltag in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Ein Grund dafür sind auch die aus einem anderen Jahrtausend stammenden institutionellen und kontextuellen Rahmenbedingungen im Elementarbereich (etwa der Erzieherinnen-Kind-Schlüssel oder die fehlenden oder nicht ausreichenden Vor- und Nachbereitungszeiten), welche in keiner Weise passend zur aktuell diskutierten und in der Praxis entstehenden Didaktik sind.

### **VIEL HILFT VIEL – ODER: HUMBOLDT IST SCHULD. EIN VORLÄUFIGES FAZIT**

Die Humboldt'sche Bildungsphilosophie ist nach wie vor fest in unserer Gesellschaft verortet. Nach und nach wird auch die jahrhundertealte Tradition überwunden, Kinder als defizitäre Mängelwesen zu betrachten, welche sich an

eine vorgegebene Umwelt anpassen oder in diese einordnen müssen. Kinder werden zunehmend, ganz im Sinne von Humboldt, als selbstbestimmte, eigenaktive Lerner gesehen, welche in symmetrischen (Peers) und asymmetrischen (pädagogische Fachkräfte) sozialisatorischen Kontexten interagieren. Damit Kinder sich durch selbstgesteuertes und bestimmtes Lernen bilden können, müssen sie in einer zu ihrer aktuellen Entwicklung passenden entwicklungs herausfordernden und adäquaten Umwelt aufwachsen, in der sie sich an Werten orientieren und Teilhabe erfahren, sowie Wirksamkeitserfahrungen sammeln können (STEINHOFF/WERNEBERGER 2013).

Konkret für die pädagogische Praxis in Kindertageseinrichtungen bedeutet dies, dass

- kindliche Lernprozesse nicht fragmentarisiert werden dürfen,
- Kinder sich als wirksam unter Einsatz ihrer gesamten Fähigkeiten erleben,
- Kinder an ihren Themen und Inhalten arbeiten,

- Kinder verschiedene Lösungsvarianten ausprobieren und die effizientesten herausfinden können,
- Kinder lernen, die Ressourcen eines Teams zu nutzen und im Team zu arbeiten,
- Kinder Tätigkeiten durchführen, die sinnvoll für das Kind oder die Kindergruppe sind (JANK/MEYER 2005, 104).

*Viel hilft viel* oder *Humboldt ist schuld* – von beiden Herangehensweisen sind noch Ansätze in der Praxis des Zusammenlebens mit hochbegabten Kindern zu finden. Vielleicht kann eine tiefgründige und intensive Auseinandersetzung mit der Humboldt'schen Bildungsphilosophie ›schuld‹ an einer veränderten, den Entwicklungsbedarfen des (hochbegabten) Kindes entsprechenden Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit sein, gelebt von pädagogischen Fachkräften, die sich lustvoll, anknüpfend an erhaltenswerte Traditionen und Werte, auf die Kultur der Kinder einlassen und mit ihnen gemeinsam in einer reichen, sich kontinuierlich wandelnden und herausfordernden Erfahrungswelt austauschen und in diesem Prozess lernen.

## DIE AUTORIN

**INA SCHENKER** ist Diplom-Sozialpädagogin (FH) und arbeitet an der Evangelischen Hochschule Dresden (EHS) als Dozentin im Bereich der Frühen Kindheit. Sie begleitet den in Kooperation mit der Karg-Stiftung an der EHS durchgeführten Weiterbildungskurs zur Begabtenpädagogin/zum Begabtenpädagogen. Ihre aktuellen inhaltlichen Arbeitsschwerpunkte liegen in der Didaktik der Bildung und Erzie-

hung der frühen Kindheit, der pädagogischen Diagnostik, Inklusion und der Didaktik der Förderung hochbegabter Kinder im Elementarbereich.

➤ [www.ehs-dresden.de/index.php?id=606&username=schenker](http://www.ehs-dresden.de/index.php?id=606&username=schenker)

## LITERATUR

**BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (HRSG.) (1994):** Neunter Jugendbericht. Bericht über die Situation der Kinder und Jugendlichen und die Entwicklung der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern. Bonn: Bonner Universitäts-Buchdruckerei.

**DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (DJI) (HRSG.) (2013):** wiff Wegweiser Weiterbildung 5: Inklusion – Kinder mit Behinderungen. Grundlagen für eine kompetenzorientierte Weiterbildung. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

**DREFENSTEDT, E. (1981):** Individuelle Besonderheiten – individuelle Förderung. Ratschläge für Lehrer. Berlin: Volk und Wissen.

**GÖHLICH, M./ZIERFAS, J. (2007):** Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer.

**GUDJONS, H. (2008):** Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

**HEINER, M. (2004):** Professionalität in der Sozialen Arbeit. Theoretische Konzepte, Modelle und empirische Perspektiven. Stuttgart: Kohlhammer.

**HELFRITSCH, W. (2003):** Kinder und Leistungssport in der DDR. In: Kirchöfer et al.: Kindheit in der DDR. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 455–472.

**HILGENDORF, E. (1989):** Informationen zur schulischen Hochbegabtenförderung, Bd. 4: Die Förderung besonders befähigter Schüler in Japan; 1. Die Förderung besonders befähigter Schüler in Japan im einheitlichen Ganztagsunterricht. Berlin: Pädagogisches Zentrum Berlin.

**INGENKAMP, K./LISSMANN, U. (2006):** Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. Weinheim: Beltz.

**JANK, W./MEYER, H. (2005):** Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen Scriptor.

**KIRCHÖFER, D./NEUNER, G./STEINER, I./UHLIG, CH. (2003):** Kindheit in der DDR. Frankfurt am Main: Peter Lang.

**KOWALTSCHUK, J. I. (1978):** Individuelles Eingehen auf Vorschulkinder. Moskau: Progreß.

**KREUZER, M./YTTERHUS, B. (2008):** Dabeisein ist nicht alles. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München: Reinhard.

**MEHLHORN, G./MEHLHORN, H.-G. (2003):** Das begabte Kind. In: Kirchöfer et al.: Kindheit in der DDR. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 437–454.

**MEYER-DRAWE, K. (2008):** Diskurse des Lernens. Paderborn: Verlag Wilhelm Fink.

**NEUNER, G. (2003):** Kindorientierung versus Leistungsanspruch in der DDR-Schule? In: Kirchöfer et al.: Kindheit in der DDR. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 225–240.

**RAITHEL, J./DOLLINGER, B./HÖRMANN, G. (2005):** Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**SCHÄFER, G. E. (2011):** Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. Weinheim: Juventa.

**SCHMIDT, H. D. (1997):** Zwischen Obhut und Förderung, Lenkung und Einengung. Kindbild-Varianten in der DDR-Gesellschaft. In: DHM Dresden 1994: Wenn Mutti früh zur Arbeit geht. Argon. Begleitband zur Ausstellung.

**STEINHOFF, A./WERNEBERGER, A. (2013):** Bildung als sozialisationstheoretisches Geschehen – Handlungsbefähigung zwischen sozialer Anerkennung und individueller Reflexion. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, H. 2, S. 119–133.

**TENORTH, H.-E. (2010):** Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim: Juventa.

**VOSS, R. (2005):** Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. Weinheim: Beltz.