

Franz Kasper Krönig (Hrsg.)  
Kritisches Glossar Kindheitspädagogik

Franz Kasper Krönig (Hrsg.)

# **Kritisches Glossar Kindheitspädagogik**

**BELTZ** JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-3724-1 Print

ISBN 978-3-7799-4737-0 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-4932-9 e-Pub

1. Auflage 2018

© 2018 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel

Satz: publish4you, Bad Tennstedt

Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor\_innen und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

<b>Kritisches Glossar Kindheitspädagogik: Einleitung</b> Franz Kasper Krönig	9
<b>Ästhetische Bildung</b> Nick Klapproth	13
<b>Arrangement von Lernwelten</b> Franz Kasper Krönig	20
<b>Autonomie</b> Melina Stevens	24
<b>Balance</b> Franz Kasper Krönig	30
<b>Beobachtung</b> Sandra Koch und Marc Schulz	32
<b>Bildungsarrangements</b> Matthias Burchardt	39
<b>Bildungslandschaft</b> Sandra Koch und Marc Schulz	40
<b>Bindungstheorie</b> Marga Vicedo	48
<b>Chancen</b> Franz Kasper Krönig	55
<b>Diagnostik</b> Argiri Papadopoulou	61
<b>Dialog</b> Ute Müller-Giebeler	67

<b>Disposition</b>	
Franz Kasper Krönig	72
<b>Empathie I</b>	
Miriam Fritzeimer	79
<b>Empathie II</b>	
Franz Kasper Krönig	85
<b>Entwicklungspsychologie</b>	
Ansgar Allen	88
<b>Erziehungs- und Bildungspartnerschaft</b>	
Michael Knoll	93
<b>Fachkraft</b>	
Franz Kasper Krönig	101
<b>Familie</b>	
Steffen Großkopf	104
<b>Feinfühligkeit</b>	
Melanie Werner	112
<b>Förderung</b>	
Salomé Grams	116
<b>Gestaltung von ...</b>	
Stephanie Blankart	120
<b>Herausforderungen</b>	
Matthias Burchardt	121
<b>Individualität</b>	
Mai-Anh Boger	122
<b>Inkludieren</b>	
Matthias Burchardt	130
<b>Kinder haben ein Recht auf ...</b>	
Matthias Burchardt	131

<b>Kinder mit ...</b>	
Donja Amirpur	133
<b>Kinder sind ...</b>	
Franz Kasper Krönig	137
<b>Lerner/in</b>	
Matthias Burchardt	138
<b>Medienkompetenz</b>	
Angela Tillmann	141
<b>Meinen</b>	
Franz Kasper Krönig	149
<b>Menschenrechte</b>	
Thore Prien	150
<b>Neuro- und Bildung</b>	
Jan De Vos	158
<b>Partizipation in der Kita</b>	
Emily Johnson	166
<b>Professionalisierung</b>	
Susanne Groos	172
<b>Rituale</b>	
Stephanie Blankart	178
<b>Selbstbestimmung</b>	
Franz Kasper Krönig	182
<b>Selbstbildung</b>	
Franz Kasper Krönig	187
<b>Sicherheit</b>	
Carla Heinen	190
<b>Spiel</b>	
Joanne Ailwood	195

<b>Stärkenorientierung</b>	
Franz Kasper Krönig	203
<b>Transparenz</b>	
Matthias Burchardt	209
<b>Umgang mit ...</b>	
Franz Kasper Krönig	210
<b>Umsetzen</b>	
Franz Kasper Krönig	211
<b>Vielfalt</b>	
Andrea Platte	212
<b>Vom Kinde aus</b>	
Matthias Burchardt	216
<b>Wirksamkeit</b>	
Stefan Schäfer	217
<b>Autor*innen</b>	<b>223</b>

# Kritisches Glossar Kindheitspädagogik: Einleitung

Franz Kasper Krönig

Der Selbstbezeichnung ‚kritisch‘ haftet nicht nur etwas Modisches, sondern auch etwas Peinliches an. Kann man es überhaupt vermeiden, einen Gestus des Entlarvens anzunehmen und in eine „Darstellung eigener Lektüreleistungen und eigener Überlegenheit“ (Luhmann 1992, S. 297, Fn 40) zu verfallen? Das vorliegende Glossar reklamiert allerdings gerade keine übergeordnete oder enthüllende Position gegenüber der Kindheitspädagogik als erziehungswissenschaftlicher Disziplin. Die Kritik setzt also nicht bei einer vorgeblich unkritischen Wissenschaft an, um diese kritisch zu be- oder zu durchleuchten. Vielmehr ist mit ‚Kindheitspädagogik‘ ein Feld gemeint, das charakteristische Semantiken hervorbringt und etabliert. Diese Semantiken werden als Selbstbeschreibungen einer Kindheitspädagogik verstanden, die zwar kein eigenes abgeschlossenes System ist, aber darum ringt, über eine numerische Zielgruppendefinition hinaus (die übliche Altersangabe hierbei ist 0–12 Jahre) eine eigene Identität und Professionalität auszubilden. Die Selbstbeschreibungen der immer weiter expandierenden und sich institutionalisierenden Kindheitspädagogik sind als solche notwendigerweise affirmativ. Dass sich ein Feld und dessen praxisnahe Reflexionsinstanzen ihrer eigenen Funktion und Leistung versichern, d. h. sich im Großen und Ganzen ‚gut finden‘, kann dabei kaum sinnvollerweise kritisiert werden. Gegenüber dieser affirmativen Selbstpositionierung ist es die Aufgabe der Erziehungswissenschaft, diese Selbstbeschreibungen zu analysieren und kritisch zu hinterfragen. In diesem Sinne ist das vorliegende Glossar nicht mehr und nicht weniger als eine erziehungswissenschaftliche Beschreibung ausgewählter kindheitspädagogischer Selbstbeschreibungen. ‚Kritisch‘ ist es daher weniger in einem methodologischen Sinne – ist doch alle Wissenschaft nach diesem Verständnis kritisch –, sondern thematisch. Anstelle des Versuchs einer komplexitätsadäquaten Darstellung aller zentralen Verwendungsweisen und -kontexte einer Semantik bemühen sich die Glossarartikel darum, gezielt das in den Blick zu nehmen, was in der oder gerade durch die Verwendung einer bestimmten Semantik ausgeblendet wird. Während also das Glossar der Kindheitspädagogik, verstanden als das Lexikon und die Phraseologie des betreffenden Feldes, affirmativ überblendet ist, kann man das Gleiche mit umgekehrten Vorzeichen von diesem kritischen Glossar sagen. Das kritische Glossar sollte zur Hand genommen und aufgeschlagen werden, wenn man wissen möchte, was denn an diesem oder jenem ‚schönen‘ Begriff

das Problem sein soll. Es beantwortet also eine spezifische, in gewissem Sinne thematische Frage. Das ‚Problem‘ ist allerdings in keiner Weise programmatisch vorformatiert. Kritische Theoreme wie Macht, Herrschaft, Subjektivierung oder Regierung oder gängige gesellschaftsdiagnostische Begriffe wie Ökonomisierung, Neoliberalismus oder Kapitalismus kommen in zahlreichen Beiträgen überhaupt nicht vor. Kritik wird hier ausdrücklich nicht als Aufforderung verstanden, danach zu suchen, was ein beliebiger kindheitspädagogischer Begriff mit Herrschaft oder Neoliberalismus zu tun habe, was wohlgerne stets und deshalb zu *leicht* möglich wäre:

„Neoliberalism has become an all-purpose term of critique in much critical social science. It's offered a means of avoiding the complexity of careful analysis and evaluation. What is happening? Neoliberalism. Why is it happening? Neoliberalism. What's wrong with it? Neoliberalism.“ (Rose 2014, o. S.)

Die Semantiken des Feldes, von denen hier 32 aufgegriffen wurden, finden sich beispielsweise in konzeptionellen Selbstdarstellungen von Kitas, praxisnahen Handbüchern und Zeitschriften, Ratgeberliteratur, Weiterbildungsbroschüren und den Bildungsplänen der Länder. Letzteres ist in einem informativen Sinne eigenartig. Auch wenn die Bildungspläne der Bundesländer von Vertreter\*innen der akademischen Kindheitspädagogik in je unterschiedlicher ausgeprägter Weise mit Vertreter\*innen der Handlungsfelder und deren Trägerstrukturen ausgearbeitet wurden, handelt es sich in erster Linie um bildungspolitische Dokumente und weniger um pädagogische. Korrekterweise müsste man allerdings von den Bildungsplänen eher als struktureller Kopplung zwischen Bildungspolitik und Pädagogik sprechen, d. h. als einer Struktur, die die wechselseitigen Irritabilitäten und Leistungserwartungen je intern bearbeitbarer machen. Was allerdings ins Auge fällt, ist, dass sich die kindheitspädagogischen Semantiken nicht nur nicht von den *Vorgaben* in den Bildungsplänen absetzen, sondern diese vielmehr *cum grano salis* eins zu eins übernehmen. Eine autonomiesichernde Schließung gegenüber bildungspolitischen *Störungen* ist in den Semantiken kaum beobachtbar. Aus diesem Grund, der sich möglicherweise mit dem kritischen Begriff der *verwalteten Welt* fassen ließe (Adorno/Horkheimer/Kogon 1987; Gonon 2003; Krönig 2016), besteht jedenfalls die Möglichkeit, kindheitspädagogische Semantiken aus diesen Dokumenten zu beziehen, die sich viele der Glossarartikel zunutze machen.

Was die Herangehensweise der Kritik betrifft, finden sich im Glossar gänzlich verschiedene Strategien und Theoriehintergründe. Neben diskurs- und gouvernementalitätstheoretisch ausgerichteten Beiträgen gibt es welche, die sich der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule bedienen, solche, die einen kritischen Abstand durch historische Vergleiche gewinnen, und viele, die eher begriffsanalytisch an die Semantiken herangehen. Allein die Kontingenz, und das heißt

schließlich auch: die Unwahrscheinlichkeit des Bestehenden, die sich vermöge dessen ‚Normalität‘ dem Blick entzieht, aufzuweisen, lässt schon einen Riss in den Selbstbeschreibungen der Kindheitspädagogik entstehen und ist in diesem Sinne kritisch (vgl. Horkheimer 1992). Die entsprechenden Semantiken werden dadurch negativ; sie fallen nicht mehr (positiv) mit sich selbst zusammen, sondern erzeugen Differenzen und werden diskursiv. Seinen ‚kritischen‘ Zweck hat das Glossar dann schon erreicht und nicht erst, wenn die Lesenden zu der Auffassung kommen sollten, die problematisierende Perspektive sei die, die sie selbst einnehmen wollen.

Etwa ein Viertel der Texte sind im Rahmen eines Seminars an der TH Köln entstanden, das es ermöglichte, über zwei Semester in immer neuen Anläufen über Perspektiven auf kindheitspädagogische Semantiken zu sprechen und eigene Positionen zu entwickeln. Die beteiligten Studierenden kommen überwiegend aus dem Studiengang „Pädagogik der Kindheit und Familienbildung“ und teilweise aus dem Studiengang „Soziale Arbeit“ und haben nicht zuletzt über studienintegrierte Praxisphasen eine große Nähe zum Feld. Neben vielen Beiträgen deutschsprachiger Wissenschaftler\*innen mit kindheitspädagogischem Forschungs-, Lehr- oder Feldbezug werden kritische Beiträge von englischsprachigen Autor\*innen hier zum ersten Mal deutschsprachig veröffentlicht. Neben lexikonartigen bzw. sachbezogenen Glossareinträgen findet sich eine Reihe von pointierten, glossenartigen Kurzbeiträgen, die mal mehr der humoristischen Auflockerung dienen und mal mehr Sprachkritik als Kritik des kindheitspädagogischen Denkens vorbringen.

Auch wenn ein kritisches Denken ein Bewusstsein der Bedeutung von Sprache bei genderbezogener Normierung und Diskriminierung einschließt, gibt es in diesem Glossar keine diesbezüglichen Vorgaben. Ein entsprechendes Bewusstsein im Sinne einer verwaltungsmäßigen Implementation sprachlicher Formen, über die Dritte entschieden haben, *umsetzen* zu wollen, wäre aus machtkritischer und demokratietheoretischer Perspektive mehr als fragwürdig. Sprachvorgaben oder sogar *compelled speech* gelten zwar – führend dabei die englischsprachigen Länder – aktuell als liberal oder progressiv, sind aber mit kritischem Denken, im oben skizzierten Verständnis, unvereinbar. Die Entscheidung gegen eine homogenisierende, standardisierende, verwaltende Vorgabe bezüglich des ‚Genderns‘ in den Texten ist allerdings keine Entscheidung gegen eine gendersensible Sprache, sondern vielmehr die Bedingung der Möglichkeit von Sensibilität oder Bewusstsein als *subjektive* und *individuelle* Vermögen.

Besonderer Dank gilt Marina Melles für die Übersetzungen der englischsprachigen Beiträge und die Endredaktion, Melina Stevens für die Redaktion und Koordination sowie Ute Müller-Giebler für ihre kritische und zugleich ermutigende Lektüre.

## Literatur

- Adorno, Theodor W./Horkheimer, Max/Kogon, Eugen (1987): Die verwaltete Welt oder: Die Krisis des Individuums. In: Schmidt, Alfred/Schmidt Noerr, Gunzelin (Hrsg.): Max Horkheimer. Gesammelte Schriften. Band 13: Nachgelassene Schriften 1949–1972. Frankfurt a. M.: S. Fischer, S. 121–142.
- Gonon, Philipp (2003): Erziehung als Managementproblem: Bildungsinstitutionen zwischen Charisma und Taylorismus. In: Mangold, Max/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Demokratie, Bildung und Markt. Bern: Peter Lang, S. 281–301.
- Horkheimer, Max (1992): Traditionelle und kritische Theorie. Fünf Aufsätze. Frankfurt a. M.: Fischer Wissenschaft.
- Krönig, Franz Kasper (2016): Inklusive Musikpädagogik in der verwalteten Welt. Vom „Umgang mit“ Vielfalt. In: Bradler, Katharina (Hrsg.): Vielfalt im Musizierunterricht: Theoretische Zugänge und praktische Anregungen. Lehrbuch. Mainz: Schott, S. 121–133.
- Luhmann, Niklas (1992): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rose, Nikolas (2014): „From Risk to Resilience: Responsible citizens for uncertain times“. The University of Melbourne. [www.youtube.com/watch?v=unc2\\_r\\_HprA](http://www.youtube.com/watch?v=unc2_r_HprA) (Abfrage: 10.03.2017).

# Ästhetische Bildung

Nick Klapproth

Hinter ästhetischer Bildung verbirgt sich ein in der Kindheitspädagogik zwar diskutiertes, lange jedoch nicht theoretisch und empirisch umfassend untersuchtes Feld. Während sich die Qualitätssicherung und Standardisierung kultureller Bildungsangebote – womit in der Regel pädagogische Angebote mit künstlerischen Medien gemeint sind – schon in vollem Gang befinden, bleibt die Frage offen, was mit ästhetischer Bildung überhaupt gemeint ist. Im Mittelpunkt der Diskussion um das entscheidende Moment ästhetischer Bildung steht die ästhetische Erfahrung, die mal als sinnlicher Weltaneignungsmodus der frühen Kindheit, mal als hochkomplexe, reflexionsgestützte Leistung des Individuums gesehen wird. Im Zusammenhang mit pädagogischen Inszenierungen findet man immer wieder die Verbindung von etablierten künstlerischen und musikalischen Medien, deren Konzepte eigentlich in der Erwachsenenwelt zu verorten sind, mit ästhetischer Bildung. Dieser Eintrag beleuchtet knapp die Diskussion um das originäre Moment ästhetischer Bildung, nämlich ästhetische Erfahrung, und wirft einen kurzen Blick auf das Dispositiv kreativer Lebensführung, das sich in einer schleichenden Ästhetisierung institutioneller Bildung verbirgt: Über die Idee einer förderbaren ‚kreativen Kompetenz‘ wird ein Subjekt entworfen, welches sich unter dem Kreativitätsdispositiv plötzlich neuen sozialen und ökonomischen Anforderungen ausgesetzt sieht. Ästhetische Bildung soll in diesem Beitrag nicht hinterfragt werden, eher soll die Frage aufgeworfen werden, welche Subjektgenerierungen sich in der Verwendung bestimmter Semantiken verbergen. Während eine *Mobilmachung* kreativer, ästhetischer Kompetenzerfindung und -förderung im Feld zu konstatieren ist, ästhetischer Bildung also eine enorme Bedeutung zugesprochen wird, scheinen die entsprechenden Appelle allerdings kontrafaktisch zu sein – d. h. Ausdruck der faktischen Nachrangigkeit ästhetischer und kultureller Bildung im Kanon der Bildungspläne der Länder und der darauf bezogenen Konzeptionen.

Ver mehrt werden Programmatiken sogenannter ‚ästhetischer Bildung‘ im sich im Wandel von → Professionalisierung, Qualitätssicherung und Ausdifferenzierung pädagogischer Berufe befindlichen elementarpädagogischen Feld gesetzt und diskutiert: Sobald heute von ästhetischer und damit Teil von kultureller Bildung die Rede ist, wird damit in der Regel über das *Aneignen von Spielen* [→ Spiel] mit den künstlerischen, musikalischen oder performativen kulturellen Gegenständen bzw. Medien und deren Zeichenrepertoires gesprochen. Neue Programme an Schulen, Kindergärten und vergleichbaren Einrichtungen

ermöglichen es Kindern, Jugendlichen und Familien, sich in einer ästhetischen Spielpraxis außerhalb klassischer Unterrichtssituationen und damit im Rahmen non-formaler, selektionsfreier, partizipativer [→ Partizipation] und lebensweltorientierter Settings zu erproben. Angebote, welche das eigentliche Moment ästhetischer Bildung, nämlich die ästhetische Erfahrung konsequent in den Mittelpunkt stellen, finden sich vergleichsweise selten, zumindest wenn man die häufig genannten Hinweise auf Transfereffekte wie die Steigerung sozialer Kompetenz ernst nimmt.

Dabei genießt ‚ästhetische Bildung‘ in der Konzeptionierung eines bestimm- baren Bildungsbereichs bzw. Bildungszugangs hohe Konjunktur. Ausgewiesen in quasi allen Bildungsplänen der Bundesländer als eigenständiger Bereich, berührt sie „alle Bereiche des täglichen Lebens“ (z. B. BPNw 2016, S. 102) und gerade kindliche Bildungsprozesse seien bisher ausschließlich ästhetische, denn Kindern liege nur die sinnliche Erfahrungswelt als Zugang zur sie umgebenden Umwelt vor. Dabei wird ästhetische Bildung als Ergebnis sinnlicher Wahrnehmung präsentiert. Der Versuch einer vorsichtigen Qualifizierung ästhetischer Erfahrung in Abhebung von alltäglicher Wahrnehmung wird meist im Hinweis auf die besondere Bedeutung der Selbsterfahrung in ästhetischer Erfahrung unternommen.

Eine Erfahrung gelangt zwar eindeutig durch die Sinne *zum* Individuum, denn indem jede menschliche Tätigkeit die Sinne aktiviert, stellt eine „nicht-sinnliche Tätigkeit“ einen „Grenzfall“ dar (Reckwitz 2012, S. 22); das Empfinden einer ästhetischen Komponente jedoch entzieht sich fast jeder möglichen Verbalisierung, da es kaum ein allgemein auf ästhetisches Empfinden abgestimmtes Vokabular zu geben scheint. John Dewey (1934/1988) beschreibt „Ereignisse und Szenen, die das aufmerksame Auge und Ohr des Menschen auf sich lenken, sein Interesse wecken und, während er schaut und hört, seinen Gefallen hervorrufen: Anblicke, von denen die Menge gebannt ist“ (ebd., S. 11), als ästhetische Momente in der Rezeption von künstlerischem Inhalt und Produkt. Es sind also Empfindungen, die durchaus durch Sinnestätigkeit Eingang finden, allerdings auch in gewisser Weise ein *inneres Nachspiel* haben müssen, um an ästhetischem Charakter zu gewinnen.

Dass sich diese Empfindungen aufeinander beziehen und in einem Verhältnis zueinander stehen, jedoch unterschiedlichen Ursprungs sind; dass sie hervor- gebracht und gestaltet [→ Gestaltung von ...] werden können (vgl. Dietrich 2010, S. 3), setzt eine nicht unerhebliche Leistung an Distanzierung und Reflexion voraus. Das gelöste und zweckungebundene Spiel mit den Formen und Elementen, die ästhetischer Erfahrung vorausgehen, unterscheidet sich also von einer reinen Sinneswahrnehmung. Ästhetische oder sinnliche Wahrnehmungsweisen finden zwar auch in Konzeptionen ästhetischer Bildung, die Distanzierung und Erfahrung mit einbeziehen, ihren nicht weniger wichtigen Platz, doch fordert gerade die so oft ins Spiel gebrachte ästhetische Erfahrung einen *Bruch* mit den alltäglichen Erfahrungen. Das Einbrechen einer Erfahrung, das „Andere, Fremde

[als] Ausgangspunkt der Erfahrung<sup>6</sup>, ist wesentliches Moment eines ästhetischen Bildungsprozesses (Zirfas 2004, S. 78). Dass sich eine solche Erfahrung nicht zwangsweise im Feld künstlerischer, musikalischer oder vergleichbarer Medien und Felder abspielt, veranlasst Michael Parmentier (2004), eine Reihe von Gelegenheiten nichtkünstlerischer Natur ins Feld zu führen und daran zu zeigen, dass sich ästhetische Erfahrung, sei sie dennoch komplex und nicht gleich sinnlicher Erfahrung, quasi überall, vor allem außerhalb künstlerischer oder pädagogischer Inszenierungen, ereignen kann: So bieten „der Geruch von Heu, das ferne Läuten einer Feuerwehr, das Rot der Dächerlandschaft [...]“ (ebd., S. 99) bzw. deren sinnliche Wahrnehmung die Möglichkeit einer Gefühlsregung, eines ‚Angerührt-‘ oder ‚Ergriffenseins‘. Auch hier gilt: Es ist nicht das Rot der Dächer oder die Feuerwehr, die pauschal bei Rezipient\*innen ein Erleben auslösen. Dem vorgeordnet sind eine Zeitlichkeit und Erinnerungen an etwas, im Künstlerischen oder Musikalischen, eine Metaphorik, welche sich mit der Erfahrung, wenn auch auf diffuse Weise, verbinden lässt. Die rein sinnliche Wahrnehmung der menschlichen Umwelt allein wird jedoch keine ästhetische Erfahrung auslösen können. Da gerade jüngere Kinder zu dieser nötigen Distanz zur sinnlichen Wahrnehmung und deren ‚ironischer Reflexion‘ nicht in der Lage sein können, erklärt Michael Parmentier an genau dieser Stelle die ästhetische Erfahrung zu etwas der Erwachsenenwelt Vorbehaltenes (vgl. ebd.). Die Diskussion der Theorie ästhetischer Bildung polarisiert also – bewegen sich die Konzeptionen ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse abseits rein ästhetischer Logiken, so haben sie in der emotionalen Involviertheit des erfahrenden Subjekts eine Gemeinsamkeit gefunden (vgl. Reckwitz 2012; Zirfas 2004; Mattenklott 2004).

Pädagogische Situationen können als Inszenierungen betrachtet werden. Das hat eine Bedeutung und ein besonderes, bestimmtes Subjekt zur Folge, welches in solchen Inszenierungen zum Objekt der Handlungen und Bemühungen einer pädagogischen Praxis wird. Damit gemeint ist die politisch und gesellschaftlich gewollte Einrichtung einer institutionalisierten Lebenswelt für Kinder, Familien und pädagogisches Personal.

Die Institutionalisierung verfährt performativ über die Herstellung sozialer Arrangements, die Ritualisierung [→ Rituale] und Strukturierung von pädagogischen (Rahmen-)Handlungen, die Austauschprozesse zwischen den Beteiligten und mitunter bestimmte Verhaltensweisen und Eigenarten pädagogischer Artikulation. Nicht selten werden die verschiedensten pädagogischen Bemühungen an den oft im pädagogischen Jargon naheliegenden Transfereffekten wie etwa ‚Kompetenzförderung‘, ‚Intelligenzsteigerung‘ oder dem Erwerb ‚sozialer Kompetenzen‘ entlang konzipiert und legitimiert. Ästhetische Erfahrung und Bildung werden in einer, nach dem Erreichen von Transfereffekten langenden, pädagogischen Inszenierung intendiert und mitunter missverstanden, indem weiter behauptet wird, Musik und Kunst machen schlau und gegebenenfalls sogar zu einem besseren Menschen. Dass es sich jedoch um eine auf sich selbst gerichtete

ästhetische Praxis handeln müsste, begründet schon Kant mit Einbringung des *interesselosen Wohlgefallens*. Musik, Theater und Atelierarbeiten im Kindergarten, die sich nicht zum Selbstzweck haben, nicht vollkommen künstlerisch ernst gemeint sind, somit nicht das Spiel mit den Formen und Symboliken eines Mediums ermöglichen, können nicht als ‚ästhetische Bildung‘ gelten, obgleich sie dem weiteren Kontext der Kulturellen Bildung zugeordnet werden können. Ebenso ist eine pädagogisch gewollte, ästhetische Erfahrung unwahrscheinlich – es kann allerhöchstens trotzdem zu dieser Art von Erfahrung kommen.

## Kreativität

Es stellt sich allgemein die Frage, welches Subjekt, welches eindeutig aus dem *Objekt* einer ästhetischen Bildung oder Erziehung hervorgeht, aus der Konstruktion einer ästhetischen Bildung generiert wird. Kreativität als förderbare Kompetenz steht eindeutig im Mittelpunkt methodisierter ästhetischer Bildung: Nahezu ausschließlich werden im pädagogischen Feld ästhetische Erfahrungsprozesse mit dem Künstlerischen und Musikalischen in Verbindung gebracht. Dabei geht es weniger um Rezeption und Reflexion schon *dagewesener* künstlerischer Produkte, sondern eher um die permanente Erfindung neuer und mitunter *innovativer* Kunst – die sich sogar mit einer Erweiterung des Kunst- oder Musikbegriffs (vgl. Neusser Erklärung 2014) hierfür starkmachen möchte. Ebenfalls hält der Bildungsbericht von 2012 des *Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung*, mit erneutem Rückbezug auf die PISA-Studien, einen eigenen Schwerpunkt „Kulturelle/musisch-ästhetische Bildung im Lebenslauf“ bereit. Hier wird ästhetische Bildung als „integraler Bestandteil individueller und sozialer Identitätsentwicklung“ (ebd., S. 160) beschrieben. In nahezu allen Quellen finden sich Kunst, Musik, Theater und Medien als gemeinsamer Fluchtpunkt ästhetischer Bildung. All das, was ästhetische Bildung damit einzukreisen versucht, war zu Beginn des 20. Jahrhunderts und damit vor der „Diffusion des Kunst- und Werkbegriffs“ (Mattenkloft 2004, S. 13) noch einem geniehaft glorifizierten (und pathologisierten, vgl. dazu Reckwitz 2012, S. 81) Künstlersubjekt vorenthalten sowie die Rezeption dessen und seine Produktion das Privileg eines bestimmten bürgerlichen Milieus. Heute hingegen ist längst von einer Öffnung des Künstlerbegriffs auszugehen, was in der Kindheitspädagogik dazu führt, dass das Kind ganz selbstverständlich als Künstler\*in (ein besonderes Beispiel ist hierfür die Reggiopädagogik) deklariert wird und dementsprechend auch Künstler\*in zu sein hat. Bemerkenswert ist dabei die immer wieder ins Feld geführte und betonte ‚kreative Kompetenz‘ bzw. ‚kreative Ressource‘: Kinder entfalten „im kreativen Raum“, stimuliert in der Konfrontation mit künstlerischem Material, „ihr kreatives, künstlerisches Potential [...]. Kreativität ist die Eigenschaft, im Denken neue, auch unerwartete [...] Wege zu gehen“ (BPby 2016, S. 297).

Dass sich der Mensch „durch aktive, kreative Auseinandersetzung mit seiner Umwelt entwickelt“ (BPnw 2016, S.102), scheint alternativlos als Weltaneignungsmodus festgelegt. Semantiken wie ‚Potentiale entfalten‘ und ‚Ressourcen schöpfen‘ setzen, in der Tradition etwa der *Self-growth*-Psychologie der 1950er und 1960er Jahre und der kognitivistischen Kreativitätspsychologie, an Selbstverwirklichungsstrategien sowie „der Diagnose und Förderung vor allem beruflich verwertbarer, kreativer Kompetenzen“ an (Reckwitz 2012, S.228). Kreativität wird somit in den Empfehlungen zu pädagogischer Praxis zur unbedingt zu fördernden Kernkompetenz eines sich im Aufwachsen befindlichen Subjekts erhoben. Kreativität bleibt dabei jedoch nicht eine rein private Angelegenheit der Selbstentfaltung, sondern wird zu einer Anforderung ökonomischer Arbeits- und Berufswelt (vgl. ebd., S.9, 230). Während die einstige Pathologisierung von Kreativität nach dem Zweiten Weltkrieg verschwunden scheint, setzen die neuen psychologischen Kreativitätsdiskurse und -dispositive an der Normalisierung und Disziplinierung des Subjekts an. Die Grenzen zwischen privater Selbstverwirklichung, die im elementarpädagogischen Rahmen noch eher einer Verfolgung eigener Interessen gleichkommt, und einer öffentlichen, beruflich anwendbaren Kreativität verschwimmen also schon in der Kindertagesstätte.

## Qualitätssicherung, Standardisierung und Ökonomisierung

Ein öffentliches Interesse an der Standardisierung und auch Verwaltung ästhetischer Bildungsprogramme (vgl. Krönig 2016) lässt ein nicht unerhebliches ökonomisches Interesse an einer, vor allem im non-formalen Sektor zu verortenden, Sparte des Bildungssystems vermuten. So scheint das Interesse an Verwaltung und Standardisierung von zum Beispiel Stiftungen oder anderen Organisationen einer Investitionslogik zu folgen, die ein kreatives und sich permanent neu erfindendes ‚Humankapital‘ hinein in aufeinander aufbauende Bildungseinrichtungen und letzten Endes in den Arbeitsmarkt einspeist. Kaum irgendwo ist der Widerspruch aus diesen Verwertungslogiken zu den eigenen Logiken, Werten und Semantiken des Feldes, das sich ihrer scheinbar additiv bedient, krasser. Dass ästhetische Bildung neben allem, was sie beispielsweise im Wortfeld der Zweckfreiheit an Semantiken hervorbringt, auch die ökonomisierten Semantiken des Transfer-effekte-Diskurses aufbietet, ist an Paradoxie nicht zu überbieten. Das scheinbar souveräne Subjekt findet sich schließlich unter dem Kreativitätsdispositiv einem „Regime des Neuen“ unterworfen (Reckwitz 2012, S.20), welches eine kreative Lebensweise als Antwort auf die neoliberale Forderung nach Arbeitsmarktfähigkeit, Eigenverantwortung und Autonomie erzwingt und gleichzeitig im Sinne der ästhetischen Bildung dadurch unmöglich macht. Betrachtet man die Semantiken einer ästhetischen Bildungs- und vor allem ihrer eigenen Legitimationspraxis, wie zum Beispiel in der Nennung fragwürdiger, offenbar arbeitsmarktrelevanter

Transfereffekte, ebenfalls auch Standardisierung und Qualitätssicherung, lässt sich ein Ökonomisierungsprozess auch von ästhetischer Bildung ausmachen. Ökonomisierung geht hier weit über eine Rationalisierung und Effizienzsteigerung, die sich zwar in vielerlei Hinsicht im gesamten pädagogischen Feld beobachten ließe, zum Beispiel durch Qualitätssicherung oder die Optimierung organisationaler Abläufe, hinaus. Sie dringt sozusagen viel weiter in das Innere der ästhetischen Bildung durch die Generierung eines bestimmten ‚kreativen Subjekts‘ – welches unter ästhetischer Bildung, der Ästhetisierung von Bildung im Allgemeinen konstruiert und aktiviert wird. Kreative Praktiken werden mobilisiert und produktiv genutzt (vgl. Reckwitz 2012, S. 236) – in dem Moment, in dem sie als arbeitsmarktrelevante Semantiken in ästhetische Bildungsprogramme Einzug halten. Die bloße Kritik einer Ökonomisierung und Standardisierung ästhetischer Bildung scheint nach allem Gesagten wenig aussichtsreich und allenfalls naiv (vgl. Krönig 2017). Vielmehr lohnt es sich, das eigentliche Kernmoment ästhetischer Bildungsprogramme weiter zu reflektieren und zu beforschen, um zum Beispiel echte, was heißen kann, künstlerisch und kreativ *ernst gemeinte* Programme im Feld der frühen Bildung zu etablieren.

## Literatur

- BPby (2016): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Berlin.
- BPnw (2016): Bildungsgrundsätze. Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an. Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung/Kultusministerkonferenz (2012): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmann.
- Dewey, John (1934/1988): Kunst als Erfahrung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dietrich, Cornelia (2010): Anfänge ästhetischer Bildung. Von der sensumotorischen Spur zur Sinn-Struktur. In: zeitschrift ästhetische bildung 2, H. 1, S. 1–12.
- Krönig, Franz Kasper (2016): Inklusive Musikpädagogik in der verwalteten Welt. Vom „Umgang mit“ Vielfalt. In: Bradler, Katharina (Hrsg.): Vielfalt im Musizierenunterricht: Theoretische Zugänge und praktische Anregungen. Lehrbuch. Mainz: Schott, S. 121–133. Als elektronischer Artikel: [www.zfkm.org/17-krönig.pdf](http://www.zfkm.org/17-krönig.pdf) (Abfrage: 11.08.2017).
- Krönig, Franz Kasper (2017): Die späte, fragwürdige und wenig aussichtsreiche Ökonomisierungskritik der Kulturellen Bildung. In: Keuchel, Susanne/Kelb, Viola (Hrsg.): Wertewandel in der Kulturellen Bildung. Bielefeld: transcript, S. 91–106.
- Mattenklott, Gundel (2004): Zur ästhetischen Erfahrung in der Kindheit. In: Mattenklott, Gundel/Rora, Constanze (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 7–24.
- Neusser Erklärung (2014): Voraussetzungen für eine nachhaltige Verankerung von Musik im Kita-Alltag. Die Neusser Erklärung. Herausgegeben von Bertelsmann Stiftung/ Peter Gläsel Stiftung/Landesmusikrat NRW/Landesmusikakademie NRW. [www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/user\\_upload/MIKA\\_Neusser\\_Erklarung.pdf](http://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/user_upload/MIKA_Neusser_Erklarung.pdf) (Abfrage: 11.08.2017).

- Parmentier, Michael (2004): Protoästhetik oder der Mangel an Ironie. Eine etwas umständliche Erläuterung der These, dass Kinder zu ästhetischen Erfahrungen im strengen Sinne nicht fähig sind. In: Mattenklott, Gundel/Rora, Constanze (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 99–109.
- Reckwitz, Andreas (2012): Die Erfindung der Kreativität: Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung. Berlin: Suhrkamp.
- Zirfas, Jörg (2004): Kontemplation – Spiel – Phantasie. Ästhetische Erfahrungen in bildungstheoretischer Perspektive. In: Mattenklott, Gundel/Rora, Constanze (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 77–97.

# Arrangement von Lernwelten

Franz Kasper Krönig

In der Kindheitspädagogik weisen Formulierungen wie ‚Arrangement von Lernwelten‘ oder ‚Schaffung bildungsanregender Lernorte‘ auf besonders fortschrittliche, offene und non-direktive didaktische Ansätze.

Steuerung erfolgt hier indirekt, indem z. B. in der Fröbel- aber auch in der Montessoripädagogik Materialien in diese Umwelten eingebracht werden, die einen nichtbeliebigen Aufforderungscharakter oder eine bestimmte Symbolkraft haben oder sogar so konzipiert sind, dass ihnen – zumindest der Idee nach – spezifische Verwendungs- oder Umgangsweisen eingeschrieben sind. Man könnte hier von Materialsteuerung sprechen (Peschel 2009). Wohlgermerkt wird hier nicht auf Steuerung verzichtet, sondern lediglich der Steuerungsort von dem instruktiven erzieherischen Handeln zu einem vorbereitenden, gestaltenden, planenden Handeln verschoben. Bemerkenswert ist hierbei, dass anstelle der Transparenz der erzieherischen Handlung und der entsprechenden Rolle eine Intransparenz der Steuerung tritt. Während man sich gegen eine Erzieher\*innenrolle und deren Instruktionsversuche durchaus zur Wehr setzen kann, die *Fronten* des erzieherischen Verhältnisses auch hinreichend klar sind, kann die sogenannte *indirekte Erziehung* ihre Absichten und Methoden vor den Kindern verbergen:

„Indirekte Erziehung geschieht so, dass die Kinder die Absicht des Erziehens nicht bemerken und sich dessen nicht bewusst sind, dass und was sie in bestimmten Situationen lernen. Und eben dies: implizites, aus sinnvoller Selbsttätigkeit nebenbei hervorgehendes, unbewusstes Lernen erwartet die Erzieherin vom Kind.“ (Liegle 2009, S. 7)

Man muss nur ‚lernen‘ mit ‚sich verändern‘ oder ‚sich anpassen‘ ersetzen, um zu sehen, dass diese Form der scheinbar besonders *pädagogischen*, d. h. weichen Erziehung von Manipulation nicht zu unterscheiden ist.

Als Schreckgespenst der Manipulation und Konditionierung von Kindern wird allerdings der Behaviorismus in der Pädagogik als ein vergangener, moralisch verwerflicher und theoretisch überkommener Ansatz vorgeführt. Schließlich ist er in unguter Weise dem Konstruktivismus entgegengesetzt (vgl. Vogt 2007), arbeitet über Instruktion und „Manipulation“ (Terhardt 1999, S. 629) und gilt sowohl der Humanistischen Psychologie als auch dem Situationsansatz Zimmers und aktuell der Inklusionspädagogik (z. B. Hinz) als Abgrenzung – sämtlich Bezugsgrößen der Kindheitspädagogik, die eine Normativität ins Spiel bringen, deren Negation Missachtung evoziert. Ganz ausgeblendet werden dabei aller-

dings die vielen gleichsam utopischen Versuche einer behavioristischen „Erziehung, die regelrecht antiautoritäre Züge trägt“ (Kochinka 2014, S. 45) – man denke nur an Skinners Roman *Walden Two*. Die Funktion des Behaviorismus in der Kindheitspädagogik ist demnach die einer Negativfolie, vor deren Hintergrund die eigenen Semantiken affirmiert werden können. Vor allem ermöglicht diese Abgrenzung es, kindheitspädagogische Erziehungsarbeit als nichtmanipulativ und die Freiheit und → Selbstbestimmung des Kindes intakt lassend darzustellen. Die klassische pädagogische Antinomie als ein nie aufzulösender, aber immer zu reflektierender Widerspruch zwischen Erziehungsziel (Freiheit) und Erziehungspraxis (selektive Freiheitsbegrenzung) kann so verhüllt werden: Nichtbehavioristisch vorzugehen genügt nun schon, da Machtasymmetrien, Manipulationen und Zwangskontexte schließlich kennzeichnende Probleme des Behaviorismus sind. Nichtbehavioristisch heißt: demokratisch, auf Augenhöhe, partizipativ [→ Partizipation], ko-konstruktiv etc.

Interessant ist, dass sich die wesentlichen Verfahren des Behaviorismus (des tatsächlich, z. B. von Skinner vertretenen und nicht die als Schreckgespenst instrumentalisierte Projektion), nämlich die Verhaltenssteuerung über Umweltgestaltung, in der aktuellen Kindheitspädagogik großer Beliebtheit erfreuen. Die oben erwähnte Didaktik der indirekten Erziehung ist nur ein Beispiel dafür, die Idee vom *Raum als drittem Erzieher* ein anderes. Der tatsächliche Unterscheid zum Behaviorismus besteht ironischerweise darin, dass dieser eine geringere Struktur determiniertheit des Individuums und sozusagen einen höheren Grad an ‚Bildsamkeit‘ annahm als die Kindheitspädagogik, die auf ‚immer schon‘ vorhandene Kompetenzen und scheinbar natürliche Entwicklungsabläufe setzt. Struktur determiniertheit gewährt und schränkt Freiheit ein. Wer keine eigenen Operationsweisen hat und nicht die dafür notwendigen strukturellen Voraussetzungen mitbringt, ist sozusagen selbst Umwelt und kein System, weshalb das grammatische Subjekt des letzteren Satzes in *Was* geändert werden muss. Andererseits wäre eine Struktur determinierung denkbar, die keinen hinreichenden Aufbau von Eigenkomplexität zuließe, die Kognition oder Lernen ermöglichte. Ein Toaster wäre ein derartiges Beispiel. Dem Menschen wird eine besondere Plastizität zugesprochen, was man sowohl auf die Dauer seines Reifungsprozesses mit Umweltkontakt zurückführen kann als auch auf die Tatsache, dass er in einer sich schnell verändernden und äußerst komplexen, nämlich sozialen Umwelt aufwächst. Eine Position, die davon ausgeht, dass der Mensch nicht struktur determiniert ist, sondern eine *tabula rasa*, gibt es nicht und gab es zu keinem Zeitpunkt der Kulturgeschichte, insbesondere nicht bei John Locke (vgl. Duschinsky 2013), dem diese Position oft zugeschrieben wird (vgl. z. B. Dahlberg/Moss/Pence 1999, S. 44f.). Weder der Behaviorismus noch der Sensualismus oder der Empirismus haben die Idee vertreten, der Mensch sei das, was Umwelteinflüsse aus ihm machen. Die organische, neuronale und physiologische Ausstattung ist als Bedingung der Möglichkeit jedes ‚Gereiztwerdens‘ immer vorausgesetzt. Die Frage ist vielmehr, auf welchen

zusätzlichen Konstitutionsstufen ‚positive‘ Anlagen behauptet werden. Positiv heißt, dass sie nicht nur eine notwendige Bedingung der Ausbildung bestimmter Vermögen bieten, deren Fehlen also verhindernd wäre (negativ), sondern dass sie schon Bestimmungen (Strukturen) dieses Vermögens selbst beinhalten. Dieser Auffassung ist bekanntlich Noam Chomsky, aber auch der entwicklungspsychologische [→ Entwicklungspsychologie] Mainstream, insofern er das Zu-Entwickelnde als *angelegte*, d. h. aktuell-zukünftige Realität behauptet. Dass diese sozusagen interne strukturelle Determiniertheit des Kindes ausgerechnet die → Autonomie des Kindes sicherstellen soll, ist erklärungsbedürftig, aber durchaus bis zu einem gewissen Grad richtig: Eigenstruktur setzt der Determination durch Umwelteinflüsse etwas entgegen, ist also Bedingung der Möglichkeit von Widerstand, dieser die Bedingung von Autonomie. Eine denkbare Kritik der Kindheitspädagogik am Behaviorismus könnte sich also darauf beziehen, dass dieser Kinder in einem zu hohen Maße für bildsam hält, indem er die eigene Steuerungsfähigkeit (man könnte auch sagen: Erziehungsfähigkeit; man könnte auch sagen: Fähigkeit, Bildungsprozesse zu gestalten und zu begleiten) zu hoch veranschlagt. Das wäre in der Tat ein Einwand, der den Behaviorismus treffen würde. Zu bedenken wäre dann aber, dass die theoretische Erhöhung der Struktur determiniertheit des Subjekts bzw. des Kindes zwar die Determination durch Umwelteinflüsse reduziert (genau genommen transformiert, da diese dann nur gemäß der eigenen, entsprechend komplexen, differenzierten und spezifischen Operationsweisen erfolgen kann), gleichzeitig aber die Bildsamkeit bzw. Plastizität des Kindes verringert. Die Pädagogik käme hier in die eigenartige Lage, dem Behaviorismus einen zu großen Glauben an Pädagogik vorzuwerfen.

### **Davon abgesehen: Wer determiniert hier eigentlich wen?**

Skinner hat es geschafft, durch rein positive Anreize das Verhalten von Tauben so zu beeinflussen, dass es so aussieht, als determiniere er dieses Verhalten. Soll sich die Taube rechts herum drehen, wird durch Futtergabe bei Ansätzen zu Rechtsdrehungen schnell eine Rechtsdrehung in der vom Experimentator angesagten Dauer und Wiederholung ‚programmierbar‘. Zunächst muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass ein\*e Beobachter\*in aus der Beobachtung nicht ableiten könnte, wer hier wen programmiert bzw. steuert. Ist es nicht viel plausibler, dass die Taube Skinner steuert? Immer, wenn sie sich dreht, gibt Skinner Futter, wie ein Automat. Dass diese scheinbar nur spaßhafte Umdeutung möglich ist, hat strukturelle Gründe. Skinner steuert tatsächlich nicht die Taube, sondern deren Umwelt. Die Taube steuert ebenfalls die Umwelt. Sie hat entdeckt, dass sie durch eine Rechtsdrehung Futter entstehen lassen kann. Sie verwendet diesen Trick so oft sie kann, weil sie das Futter will. Sie modifiziert den Trick, wenn er nicht mehr funktioniert. Zwei greifen also steuernd auf eine gemeinsame Umwelt zu und