



Veronika Michitsch

# **Selbstbildungsprozesse in der Elementarpädagogik**

Selbstbildung weiterdenken

**BELTZ** JUVENTA

Veronika Michitsch

Selbstbildungsprozesse in der Elementarpädagogik



Veronika Michitsch

# Selbstbildungsprozesse in der Elementarpädagogik

Selbstbildung weiter denken

**BELTZ** JUVENTA

Die Autorin

Veronika Michitsch, Dr., ist am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, im Arbeitsbereich Schulpädagogik und Historische Bildungsforschung an der Universität Klagenfurt tätig.

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 978-3-7799-6221-2 Print  
ISBN 978-3-7799-5523-8 E-Book (PDF)

1. Auflage 2021

© 2021 Beltz Juventa  
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel  
Werderstraße 10, 69469 Weinheim  
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks  
Satz: Datagrafix, Berlin  
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza  
Printed in Germany

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

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b>	10
<b>1. Einleitung</b>	13
Qualitätsorientierte Handlungsweisen in der Elementarpädagogik als Basis und Begünstigung von Selbstbildungsprozessen	13
<b>2. Bildungsauffassungen im Wandel der Zeit</b>	18
Eine historische Auseinandersetzung unter Einbeziehung bildungswissenschaftlicher Aspekte	18
2.1 Die humanistische Bildungsauffassung der Neuzeit Unter besonderer Berücksichtigung von Giovanni Pico della Mirandola	19
2.1.1 Giovanni Pico della Mirandola	22
2.2 Die Aufklärung, das Pädagogische Jahrhundert Unter besonderer Berücksichtigung von John Locke und Jean-Jacques Rousseau	24
2.2.1 John Locke und Jean-Jacques Rousseau: Die Vordenker und Aufklärer	26
2.3 Die Pädagogik der Moderne	28
2.3.1 Wilhelm von Humboldt: Der Vater des Selbstbegriffes	31
2.3.2 Johann Heinrich Pestalozzi: Der Volkserzieher	35
2.3.3 Johann Heinrich Gottlieb Heusinger: Der Propagator kindlicher Selbstbildung durch schaffendes Tätigsein	38
2.3.4 Friedrich Fröbel: Der Vater des Kindergartens	41
2.4 Die Reformpädagogik im „Jahrhundert des Kindes“	46
2.4.1 Ellen Key: Die „Taufpatin“	50
2.4.2 John Dewey: Der Propagator des „Learning by Doing“	52
2.4.3 Célestin Freinet: Der Gründer der École Moderne	56
<b>3. Zeitgenössische Pädagogik</b>	62
3.1 Das Recht des Menschen auf Bildung	64
3.1.1 Hartmut von Hentig: Sein Verständnis von Selbstbildung	69
3.1.2 Rolf Arnold: Der Konstrukteur von Selbstbildungsperspektiven	72

<b>4. Das neue Bildungsverständnis in der Elementarpädagogik</b>	78
4.1 Aktuelle Herausforderungen in der Elementarpädagogik	83
4.1.1 Bildungshistorische Reformbemühungen durch Bildungsverordnungen	83
4.1.2 Aktuelle Reformbemühungen durch Bildungsstudien und Evaluationen	90
4.1.3 Aktuelle Herausforderungen frühkindlicher Bildung	101
4.1.4 Drei elementarpädagogische Reformzugänge	107
4.2 Selbstgesteuertes kindliches Bilden und Lernen	109
4.2.1 Das Konzept der Selbstbildung in der Elementarpädagogik	112
4.2.2 Das Konzept der Ko-Konstruktion in der Elementarpädagogik	115
4.3 Zusammenführung moderner Selbstbildungskonzepte	119
<b>5. Lebensweltorientierung als die frühe Bildung begünstigende pädagogische Haltung</b>	129
5.1 Lebensweltorientierung als Anspruch elementarpädagogischer Praxis	130
5.2 Lebensweltorientierung als fachliches Konzept	134
5.2.1 Lebensweltorientierung als praxisrelevante Fachkompetenz	139
5.3 Dimensionen der Lebensweltorientierung in der Elementarpädagogik	142
5.3.1 Dimension der erfahrenen Zeit	146
5.3.2 Dimension des erfahrenen Raums	146
5.3.3 Dimension der sozialen Bezüge	147
5.3.4 Dimension der Alltagsaufgaben	147
5.3.5 Dimension der Selbsthilfe	147
5.3.6 Gesellschaftliche Dimension	148
5.4 Schlussfolgerungen für die elementarpädagogische Praxis	148
<b>6. Rahmenbedingungen und Gelingensfaktoren für Selbstbildungsprozesse in der elementarpädagogischen Einrichtung</b>	153
6.1 Umgebungsbedingte Parameter	156
6.2 Materialbedingte Parameter	159
6.3 Zeitbedingte Parameter	162
6.4 Personenbedingte Parameter	163
6.5 Der Situationsansatz als Schlussfolgerung gelungener Selbstbildung	167
<b>7. Elementarpädagogische Bildungspraxis</b>	174
7.1 Relevante Themenfelder	176
7.2 Praxis- und theorierelevante Fragestellungen	178

<b>8. Bildungspläne in der Elementarpädagogik</b>	180
8.1 Bildungsplanarbeit zur Schulvorbereitung?	186
<b>9. Strukturierte Implementierung von Bildungsplänen in die Praxis</b>	188
9.1 Die Wichtigkeit der Begleitung frühkindlicher Bildung	189
9.2 Maßnahmen zur Begleitung frühkindlicher Bildung	190
9.3 Neue Orientierungen in der Entwicklung frühkindlicher Bildungsqualität	191
9.3.1 Forderung nach Strukturqualität	193
9.3.2 Forderung nach Methoden frühkindlicher Bildungsgestaltung	194
9.3.3 Forderung nach interaktiver Bildungsbegleitung	195
9.4 Schlussfolgerungen für die Implementierung von Bildungsplänen in die elementarpädagogische Praxis	196
<b>10. Selbstbildung als Voraussetzung bedeutungsvoller Bildungsbegleitung</b>	203
Selbstbildung der pädagogischen Fachkraft als Voraussetzung einer bedeutungsvollen Begleitung des kindlichen Selbstbildungsprozesses	203
<b>11. Elementarpädagogische Professionalität</b>	205
11.1 Semiprofessionalität	207
11.2 Profession	209
11.3 Akademisierung der Elementarpädagogik	211
<b>12. Kompetenzfelder frühpädagogischer professioneller Praxis</b>	218
12.1 Kritisch-reflexiver Umgang mit Anforderungen in der elementarpädagogischen Profession	223
12.1.1 Kinder und Eltern verstehen	224
12.1.2 Bildungsdruck entgegenwirken	225
12.1.3 Fachkräfte wahrnehmen	226
12.2 Pädagogischer Habitus und bildungsbiographische Erfahrungsmuster	227
12.3 Forschende Haltung und Beobachtungsqualität	232
<b>13. Fachliche Weiterbildung als Qualitätsmerkmal</b>	244
13.1 Weiterbildungsorganisation für elementarpädagogische Fachkräfte	247
13.1.1 Weiterbildung als Obligation	247
13.1.2 Selbstbildung elementarpädagogischer Fachkräfte	251

13.1.3	Selbstgesteuertes bzw. selbstorganisiertes Lernen bei pädagogischen Fachkräften	253
13.1.4	Reflexivität von Weiterbildungs- und Selbstbildungsprozessen elementarpädagogischer Fachkräfte	258
13.2	Selbstgesteuertes Lernen und Selbstbildungsprozesse als Wege zur pädagogischen Professionalität	261
<b>14.</b>	<b>Die elementarpädagogische Fachberatung</b>	<b>265</b>
	Praxisnahe Begleitung pädagogischer Professionalisierung und kindlicher Selbstbildung	265
14.1	Kernaufgaben und Strukturprofil der Beratung	271
14.1.1	Die Rolle der elementarpädagogischen Fachberatung in der Förderung von Selbstbildungsprozessen	274
14.1.2	Spezifische Aufgabenfelder	275
14.1.3	Reflexion von Selbstbildungsprozessen	277
14.1.4	Qualitätsmaßnahmen	278
14.2	Schlussfolgerung	
	Getrennte Zuständigkeit von Fachberatung und Fachaufsicht	280
<b>15.</b>	<b>Differenzierte Rahmenqualitäten und Zugänge zu Selbstbildungsprozessen</b>	<b>283</b>
15.1	Überlegungen zur Gestaltung institutioneller Lernumwelten für Selbstbildung innerhalb des pädagogischen Rahmens	290
15.1.1	Lernumwelten	293
15.1.2	Schlüsselqualifikationen	295
15.1.3	Ganzheitliches Lernen	297
15.2	Persönlichkeitsentwickelnde Weiterbildung Pädagogischer Fach- Und Führungskräfte	301
15.2.1	Persönlichkeitsbildung elementarpädagogischer Fachkräfte	303
15.2.2	Managementbildung elementarpädagogischer Führungskräfte	304
15.3	Ausblick und Denkanstoß für selbstbildungsorientiertes Qualitätsmanagement	305
<b>16.</b>	<b>Selbstbildung WEITER denken – Pädagogische Qualität WEITER entwickeln</b>	<b>308</b>
	Ein neuer Zugang zu Selbstbildungsprozessen in der elementarpädagogischen Praxis für Kinder und Fachkräfte: Pädagogische Professionalisierung ist Selbstbildungsprozess und Teil von Qualitätsmanagement	308

16.1	Vier Wege, Selbstbildung W E I T E R zu denken. Oder: Vier Wege, pädagogische Qualität W E I T E R zu entwickeln.	314
16.1.1	Professionalisierung als Selbstbildung	315
16.1.2	Reflexion der Bildungsbiographie	318
16.1.3	Erkennen der eigenen Selbstbildungsprozesse	321
16.1.4	Pädagogische Autonomie	323
16.2	Schlussgrafik Vier Wege, Selbstbildung W E I T E R zu denken und pädagogische Qualität W E I T E R zu entwickeln	326
<b>17.</b>	<b>Statt eines Schlusswortes: Was brauchen elementarpädagogische Fachkräfte, um mehr pädagogisch- fachliche Qualität auf der Ebene selbstbildungsrelevanter Rahmenbedingungen zu entwickeln?</b>	327
	<b>Literaturverzeichnis</b>	333

# Vorwort

Die ganzheitliche Auseinandersetzung mit Aspekten elementarpädagogischer Handlungsweisen für die durchgängige Bildung von Kindern unter sechs Jahren, skizziert einen fundamentalen Zugang der Elementarpädagogik als Wissenschaftsdisziplin zu ihrer Wirkungspraxis in Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen. Entlang elementarpädagogischer Forschungs- und Grundlagenpublikationen soll in dieser Expertise ein wissenschaftlicher Weg gezeichnet werden, diese elementare Wirkungspraxis qualitativ anzuheben und Zielsetzungen zu formulieren, die den kindlichen Bildungs- und Entwicklungsbedürfnissen sowie den realen Anforderungsbedingungen pädagogischer Fachkräfte in praxi entsprechen und sie in der Umsetzung der Begleitung kindlicher Bildungszugänge unterstützen.

Besondere und vergleichende Bedeutung wird dabei auf ein neues Verständnis elementarer Bildungsformen gelegt, die sich in dieser wissenschaftlichen Abhandlung über die Interpretation frühkindlicher Bildung präsentieren. Dabei wird der Priorisierung und Begleitung von kindlichen Selbstbildungsprozessen entlang eines lebensweltorientierten pädagogischen Handelns selektive Aufmerksamkeit zugeschrieben. Als förderlicher Imperativ für das pädagogische Selbstverständnis von Fachkräften wird die aktuelle Diskussion über die Akademisierung der Elementarpädagogik in Österreich thematisiert, die dazu beitragen soll, eine steigende Professionalisierung von im elementarpädagogischen Handlungsfeld Tätigen zu begünstigen. Dass die Expertise von Fachkräften dabei vorwiegend darüber definiert wird, maßgeblich an den Bildungsprozessen der Kinder beteiligt zu sein, betont einmal mehr die Wichtigkeit einer die Selbstbildungsprozesse begünstigenden Didaktik und Pädagogik im Elementarbereich.

Wichtige Ausgangslage dieser Abhandlung stellt neben bildungshistorischer Betrachtung der Entwicklung des Selbstbildungsbegriffes, die (Weiter-)Entwicklung der Perspektiven und Möglichkeiten kindlicher und erwachsener Selbstbildung dar, die mitunter als Qualitätsanforderung einer Professionalisierung und Expertise bei elementarpädagogischen Fachkräften erachtet wird. Die an die Institutionen, Führungs- und Fachkräfte gestellten Qualitätsanforderungen legen Handlungsmöglichkeiten vor, wie aktuellen Herausforderungen auf professioneller Ebene begegnet werden kann. Die vorliegende Expertise beschreibt aus diesem Grund bewusst das Spannungsfeld, in dem sich moderne Kinderbildungseinrichtungen aktuell befinden. Zwischen einer von den Bildungsplänen empfohlenen, durch die Fachkräfte gestalteten (und meist zu wenig an der Lebenswelt der Kinder orientierten) Bildungsumwelt der Kinder und einer professionellen Erwartungshaltung von Schule und Gesellschaft an die Fachkräfte, soll das Bild des Kindes als einem eigenaktiv lernenden Wesen aufrecht erhalten

bleiben. Dabei diskutiert diese Abhandlung Aspekte zu pädagogischer Planung, Reflexion und Dokumentation aus unterschiedlichen Perspektiven, welche die Steigerung pädagogischer Qualität in den Kinderbildungseinrichtungen gewährleisten sollten. Weiters wird aus verschiedenen Blickwinkeln beschrieben, welche Rahmenbedingungen und Gelingensfaktoren Kinder und Fachkräfte benötigen, um ihren individuellen Lernformen gerecht zu werden.

Unterstrichen wird vor allem die pädagogische Expertise von Fachkräften, den Bildungsfokus vermehrt auf lernoptimierende Interaktionsformen, wie es beispielsweise die Bildungskonzepte der Ko-Konstruktion und Selbstbildung darstellen, zu legen, um die Sphäre frühkindlicher Lebensweltzugänge differenziert und handlungsorientiert umsetzen zu können. Um das Konzept der Selbstbildung in der elementarpädagogischen Praxis zu implementieren, brauchen institutionelle Selbstbildungs- und Veränderungsprozesse eine unterstützende Schlüsselfigur: die pädagogische Fachberatung für Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen. Durch ihren Wirkungskreis kann sie die elementarpädagogische Professionalisierung und institutionelle Qualitätsstruktur vorantreiben und begünstigen. Dass sie dabei mit ambivalenten Rollenbildern in Verbindung gebracht wird, soll unterstrichen und andiskutiert werden.

Ein fundierter, theoretischer sowie fachpraktischer Überblick über die verschiedenen Positionen in der aktuellen elementarpädagogischen Bildungs- und Qualitätsentwicklungsdebatte, leitet sowohl griffige Konsequenzen als auch begründete Optionen und Wege ab, wie Selbstbildung *w e i t e r* gedacht werden kann.

Die veränderte Sicht auf die Begleitung von Selbstbildungsprozessen der Kinder wird vor allem dann erzielt, wenn auf die Entwicklung fachpädagogischer und personaler Kompetenzen der Fachkräfte besonderes Augenmerk gelegt wird. Für die qualifizierte Veränderung pädagogischer Handlungsweisen in der Bildungsarbeit mit Kindern ist eine autonome, agile und offene Weiterbildungs- und Selbstreflexionskultur der Fachkräfte wertvoll, Anregungen und Beiträge zu leisten für die Entwicklung eines pädagogischen Habitus, der Selbstbildungsprozesse von Kindern *und* Fachkräften zum Anlass nimmt, die elementare Bildungseinrichtung von einer *lernenden* in eine *sich bildende* Institution zu überführen.

Somit bezweckt die vorliegende Abhandlung die Weiterentwicklung einer neuen Betrachtungsweise des Selbstbildungsbegriffes auf folgenden Ebenen:

- Zugang der elementarpädagogischen Praxis zu kindlicher Selbstbildung über kindliche Lebensweltorientierung;
- Pädagogische Fachkräfte und ihre selbstgesteuerte Bildungskultur;
- Pädagogische Fachberatung als struktur- und personenunterstützende Ressource;
- Optimierung des elementarpädagogischen Rahmens durch Qualitätsentwicklungsmaßnahmen;

- Darstellung effizienter Möglichkeiten eines veränderten Zuganges elementarpädagogischer Fachkräfte zu ihrer eigenen Selbstbildung;
- Eine durch die eben genannten Aspekte veränderte elementarpädagogische Bildungspraxis.

Der in dieser Publikation eingeschlagene und angedeutete kritische Diskurs über die institutionelle Qualitätssteigerung, Veränderung des Bildungsbegriffes über Selbstbildungszugänge und die damit einhergehende Neuinterpretation elementarpädagogischer Fachpraxis, unterstützt die Notwendigkeit einer Akademisierung und Professionalisierung elementarpädagogischer Fachkräfte und soll diskursiv weitergeführt und schwerpunktmäßig ergänzt werden.

# 1. Einleitung

## Qualitätsorientierte Handlungsweisen in der Elementarpädagogik als Basis und Begünstigung von Selbstbildungsprozessen

Steigende elementarpädagogische Anforderungen im Bereich der Bildungsbegleitung und Kompetenzentwicklung von Kindern, eine an ihnen orientierte und über elementarpädagogische Bildungspläne implizierte Förderung von kindlichen Bildungsprozessen und die daraus resultierende Neuausrichtung des Berufsbildes der pädagogischen Fachkräfte, läutet einen sichtbaren Wandel der Bildungs- und Erziehungskultur in der Elementarpädagogik ein. Aufgrund struktureller, sozialer und organisationaler Veränderungen wird vonseiten der wissenschaftlichen und praxisbezogenen Ebenen versucht, über institutionelle Qualitätsentwicklungsmaßnahmen, dokumentationsbezogene, methodisch-didaktische Handlungsformen sowie lebensweltlich orientierte Individualisierungszugänge, die bekannte Schnittstellenproblematik eines reibungslosen Überganges der Kinder vom Kindergarten in die Schule bestmöglich zu kompensieren. Die aus diesem Grund entstandenen kompetenz- und lernfeldorientierten Bildungspläne elementarer Bildungs- und Erziehungsarbeit sollen dazu dienen, stärker und früher über die Förderung kindlicher Schlüsselkompetenzen und schulischer Vorläuferfertigkeiten auf kognitive und soziale Muster der Kinder zuzugreifen, um die Kinder und deren Familien so früh wie möglich auf ihre individuelle Bildungsbiographie vorzubereiten. Dabei wird den gesellschaftlichen Ansprüchen und wirtschaftlich orientierten Werten für moderne (Bildungs-)Kindheiten pädagogische und ko-konstruktive Aufmerksamkeit, sowie selbstbildungs-basierten Kindheiten entlang sozialer Verständigungs- und Aushandlungsprozesse, die weder dem Zeit- noch Leistungsfaktor unterliegen, Aufmerksamkeit gezollt. Aus gegebenem, die kindliche Kompetenzförderung überbetonendem Anlass kann es nur Intention elementarpädagogischer Fachkräfte sein, der Scholarisierung des Kindergartens über eine Weiterentwicklung der eigenen Praxis über selbstreflexions- und selbstbildungsbezogene institutionelle Rahmenbedingungen, entgegenzuwirken.

Die Professionalisierung der Fachkräfte und daraus resultierende Weiterentwicklung eines bildungsbegleitenden (statt -fördernden) Selbstverständnisses der Elementarpädagogik wird über individualisierte und lebensweltorientierte Selbstbildungsprozesse begünstigt. Aufgrund der laufenden Akademisierung der Elementarpädagogik wird die Bedeutung der Fachkräfte für kindliche Selbstbildungsprozesse auf eine Metaebene gehoben, die für die Bewusstseins-schaffung der Fachkräfte als dringend notwendig erscheint, die eigene (Selbst-)

Bildungsbiographie zu reflektieren und mit kindlicher Bildung in Beziehung zu setzen. Die Eröffnung biographischer Perspektiven in der Bildungsarbeit pädagogischer Fachkräfte und die Implementierung eines selbstbildungsbezogenen pädagogischen Habitus kann förderlich auf die Dokumentations-, Reflexions- und Planungsarbeit sowie institutionelle Qualitätsentwicklung wirken, was den professionsbezogenen Wandel der Elementarpädagogik unweigerlich in eine gestiegene Aus- und Weiterbildungskultur von Fachkräften, einen Mehrbedarf an pädagogischer Fachpraxisberatung und eine Weiterentwicklung des kindlichen Bildungsbegriffes begründet.

Möchte die Elementarpädagogik an Qualitätsentwicklung und professionellem Personal sowie (selbst-)reflektierten Fachkräften dazugewinnen, muss entgegen der strikten Umsetzung von Bildungsplänen und Bildungsbereichen zugunsten schulischer Vorgaben, den autonomen Selbstbildungsprozessen von Kindern mehr Aufmerksamkeit gezollt werden und der konkreten Bildungspraxis mehr Autonomie in der Ziel- und Umsetzung kindlich mitentwickelter Selbstbildungsfelder zugewilligt werden. Dabei sind strukturverändernde Maßnahmen erforderlich, die den kreativen, neugierigen und unbedarften Blickwinkel kindlicher Selbstbildung innerinstitutionell zu verwirklichen und lebensweltorientiert zu begleiten vermögen. Entgegen gängiger Perspektiven auf Kind und Lernen sind jene ins Auge zu fassen, die kindliche Selbstbildung mit modernen Aspekten gesellschaftlicher Ansprüche in Beziehung setzen und neben Universalität vor allem die Individualität von kindlichen Selbstbildungsräumen erkennen. Die Förderung kindlicher Bildung und Erziehung entlang individueller Lebenswelten und sich gesellschaftsbedingt verändernden kindlichen Lebensformen kann nur erfolgreich gelingen, wenn Fachkräfte die eigene und kindliche Bildungsgeschichte nicht in schulischen Institutionen suchen, sondern in sich selbst und ihren eigenen frühkindlichen Selbstbildungszugängen.

Die vorliegende Publikation gibt innerhalb des Feldes der Elementarpädagogik einen breiten, fundierten und spektralen Überblick über den aktuellen Stand fachwissenschaftlicher Diskurse zu Möglichkeiten der Entwicklung und Förderung kindlicher Selbstbildung und deren Begünstigung über ressourcenbewusste Begleitung frühkindlicher Lebenswelten.

Dass konzentrierte Bildungsplanarbeit nicht die ausschließliche Lösung kindlicher Kompetenzentwicklung darstellen kann und kindliche Bildungsprozesse nicht nur über pädagogische Planung begünstigt werden können, zeigt die thematisch-vergleichende Auseinandersetzung mit bildungs- und bindungswissenschaftlichen sowie frühpädagogischen Themengebieten, die schlussendlich in Möglichkeiten selbstorganisierter Lernformen von Fachkräften münden, um der Reflexion pädagogischer Settings über die supervidierende Begleitung durch die pädagogische Fachberatung verstärktes Gewicht zu verleihen. Eine die kindlichen und erwachsenen Selbstbildungsprozesse in der elementaren Bildungsarbeit fördernde, entsprechende Strukturqualität kann nur erreicht werden, wenn

die konzeptionellen Qualitätsansätze von Kinderbildungseinrichtungen den individuellen Ansprüchen autonomer Umsetzbarkeit und der Reflexion daraus entstehender pädagogischer Handlungsweisen entsprechen.

Ein zukunftsorientierter Blick in Richtung Akkomodation multiperspektivischer, sozialer, materialbedingter, räumlicher und personeller Zugänge zu individuellen Selbstbildungswelten ist vor allem dann notwendig, wenn sich die moderne elementarpädagogische Institution von einer *lernenden* in eine *sich bildende* Einrichtung weiterentwickeln möchte. Auf diesem Wege die Tore und Blickwinkel für allgegenwärtige Entwicklungs- und Selbstbildungsprozesse bedeutend zu weiten und das elementarpädagogische Selbstverständnis einer innovativen (weil mit kindlicher Entwicklung interaktiv arbeitenden) Profession zu wahren, hilft dabei, die Komplexität und Agilität in der Praxis des Elementarbereiches ungedeckt wahrzunehmen und über Weiterbildungen, Mitarbeit und Ressourcennutzung pädagogischer Fachkräfte laufend zu erweitern.

*Kapitel 2 und 3* beschäftigen sich mit bildungshistorischen Zugängen zur Entwicklung des Selbstbildungsbegriffes und sollen auf diesem Wege eine etymologische Basis für Bildungszugänge, -definitionen und -perspektiven von Beginn der Neuzeit bis in die Postmoderne ermöglichen.

*Kapitel 4 und 5* thematisieren ein neues Bildungsverständnis der Elementarpädagogik, das neben viel diskutierten Konzepten kindlicher Bildungszugänge wie der Ko-Konstruktion und Selbstbildung, aktuelle Herausforderungen und darauf reagierende Reformbemühungen elementarpädagogischer Zugänge berücksichtigt. Dabei spielt die Lebensweltorientierung als griffiges Modell der Sozialpädagogik begünstigend in die Ansprüche elementarpädagogischer Praxis mit ein und definiert essentielle Dimensionen, die elementarpädagogische Haltung alltagsweltorientiert anzureichern.

*Kapitel 6* stellt strukturelle, organisationale und personale Rahmenbedingungen und Gelingensfaktoren elementarer Bildungspraxis heraus, die über den Situationsansatz begünstigend auf kindliche Selbstbildungsprozesse wirken können.

*Kapitel 7* konkretisiert die elementarpädagogische Bildungspraxis anhand relevanter Themenfelder und theorie- und praxisorientierten Fragestellungen. Auf diese wird im weiteren Verlauf dieser Expertise versucht werden, diskursbezogene Antworten zu finden.

*Kapitel 8 und 9* diskutieren die Konstruktion und Struktur moderner elementarpädagogischer Bildungspläne und deren Implementierung in die Praxis frühkindlicher Bildung. Dabei liegt besonderes Augenmerk auf der Neuausrichtung einer pädagogischen Orientierung an Bildungsqualität und Bildungsbegleitung, die in Aufgabenfeldern modernen Qualitäts- und Bildungsmanagements die Basis professionellen Handelns formen.

*Kapitel 10, 11 und 12* beschäftigen sich mit der Selbstbildung von Fachkräften als Voraussetzung bedeutungsvoller Bildungsbegleitung sowie mit

elementarpädagogischer Professionalität, der Weiterentwicklung dieser über den notwendigen Schritt der Akademisierung der Elementarpädagogik in Österreich, und mit Kompetenzfeldern frühpädagogischer professioneller Praxis. Dabei findet sowohl die Weiterbildungsorganisation elementarer Fachkräfte Urgenz in der reflektierten Umsetzung, als auch die Begünstigung dieser über die Implementierung einer Selbstbildungsdimension in der biographischen Reflexion der Fachkräfte.

*Kapitel 13* beleuchtet die Erweiterung elementarpädagogischer Fachqualität über berufliche Weiterqualifizierung als selbstgesteuertes Element. Dabei wird dem Selbstbildungsmoment junger Kinder jenes der Fachkräfte gegenübergestellt und mit innerbetrieblicher Lernkultur, erwachsenengerechter Didaktik, individuellen Bedarfen und Ansprüchen in eine ausgewogene Theorie-Praxis-Relation transformiert.

*Kapitel 14* überführt den Imperativ der Wichtigkeit der Selbstreflexion, über die pädagogische Fachberatung als Hilfestellung zur Qualitätssteigerung der pädagogischen Arbeit, in die praxisnahe Begleitung von Fachkräften. Der Fachberatung wird in diesem Kapitel die Schlüsselrolle in der Förderung und Optimierung selbstbildungsbezogener Aufgabenfelder und Qualitätsmaßnahmen zugeschrieben, um die Basis für *Kapitel 15* zu schaffen. Dieses Kapitel mündet in praktische Überlegungen zur Gestaltung institutioneller Bildungsumwelten, die innerhalb des pädagogischen Rahmens kindliche und erwachsene Selbstbildungsprozesse begünstigen sollen.

*Kapitel 16* schafft konkrete Zukunftsperspektiven, wie Selbstbildung in elementaren Bildungseinrichtungen *w e i t e r* gedacht werden kann. Indem Selbstbildungsräume für Kinder und Fachkräfte geschaffen werden, kann autonomes, agiles und trotzdem achtsames bildungs-biographiebezogenes pädagogisches Handeln über Reflexion der eigenen Selbstbildung weiterentwickelt werden. Dabei werden vier Themenfelder konkretisiert, die zukunftsweisendes Potenzial beinhalten, wie pädagogische Fachkräfte die elementare (Selbst-)Bildungspraxis individualisiert und reflektiert in die Selbstbildungsbegleitung der Kinder überführen können. Dabei soll der Ambivalenz der meist nicht sehr zeitökonomischen jedoch wichtigen Qualitätssicherung über schriftliche Planung, Dokumentation und Reflexion Ausdruck verliehen werden. Hinweise zur Sicherung pädagogischer Qualität über eine kritisch-reflektierte Haltung zu vorgegebenen Strukturen eingedenk wichtiger pädagogischer Autonomiebestrebungen versus planungsbezogener Selbstlegitimierung pädagogischer Arbeit, bilden den Abschluss dieser Expertise.

Eine *Schlussgrafik* visualisiert am Ende mögliche Ergebnisse dieser Abhandlung und leitet auf diesem Wege zu *Kapitel 17*, Schlusswort bzw. Ausblick, über. Das Resümee, den praxisbezogenen Anspruch an organisationale elementarpädagogische Systeme nicht an den individuellen, personalen und kompetenzorientierten Ressourcen der Fachkräfte vorbeizuplanen, über Personalengpässe

einzusparen und den persönlichen Selbstbildungsmomenten von Kindern und Erwachsenen in einer Kultur sich bildender Institutionen mehr Vorrang zu geben, verstärkt zusammenführende Perspektiven frühpädagogischer Autonomie. Dadurch können dementsprechend mehr Freiräume für lebensweltorientiertes Entstehen von Selbstbildungstendenzen geschaffen werden, was einer qualitätsvollen, individualisierten und zukunftsfähigen Bildungsbegleitung von Kindern und pädagogischen Fachkräften zuträglich ist.

## 2. Bildungsauffassungen im Wandel der Zeit

### Eine historische Auseinandersetzung unter Einbeziehung bildungswissenschaftlicher Aspekte

Erziehung und Bildung als historisch-pädagogischen Prozess zu erkennen, Kinder in ihrer Entwicklung zu begleiten und während ihres Wachstums anzuleiten, ist so alt wie die Menschheit und ihre gesellschaftlich-kulturellen Entwicklungen selbst. Die Pädagogik schuf seit jeher Theorien und Pläne, um Kinder lern- und gesellschaftsfähig zu machen und sie durch das über Erziehung und Bildung erlangte Wissen als „brauchbaren“ Teil der Gesellschaft anzuerkennen. Pädagogische Theorien als Abbilder sozialer Wahrnehmungen, dienen den Erziehenden und Bezugspersonen dazu, souverän in der Erziehungspraxis handeln zu können und über dieses erzieherische Handeln auf die Entwicklung und Bildsamkeit der Kinder einzuwirken. Dass dabei historisch bedingte Irrtümer und immer wieder überarbeitete Interpretationen kindlichen Lernens auftraten, begleitete den praxis- und theoriegeleiteten Erfahrungsprozess pädagogischer Strömungen unweigerlich. Erziehung als gesellschaftlich zu bewahrendes und zu verfolgendes Gut anzusehen und nicht „zu reduzieren auf Absichten und Wirkungen in einer Interaktion [...], setzt ein kulturelles Feld voraus, in dem pädagogische Erfahrungen akkumuliert, weitergegeben und abgestoßen werden können“ (Oelkers 2013, S. 3). *Erziehung* als römische Definition von Fürsorge bzw. Fürsorglichkeit und *Bildung* als Hinweis auf die Förderung des Geistes und seiner „intellektuellen Ansprüche“ (ders. ebd.), wurden seit der Antike alters- und gesellschaftsspezifisch separiert. Während kleine Kinder Erziehung, „Zuneigung und elementaren Rückhalt“ benötigten, benötigten die Größeren und Älteren schulische Bildung (vgl. ders. S. 4).

Johann Friedrich Herbart (1776–1841) begründete im Zeitalter der späten Aufklärung die „Bildsamkeit als Grundlage der Erziehung“ (Zwick 2004, S. 9) und erkannte die Pädagogik als Wissenschaft, welche Ziele und Aufgaben der Bildung definierte. Bildung wiederum, so Herbart, sei der Wegweiser und Richtungsgeber im menschlichen Leben (vgl. dies. ebd.).

Bildungshistorisch betrachtet, ging es seit jeher um das von der Schule oder von universitären Einrichtungen vermittelte Wissen, durch welches der Mensch zu einem gebildeten und im Geiste freien Individuum erzogen werden würde, um seine Kompetenzen und Wissensbestände wiederum an Gesellschaft und Wissenschaft zurückzuspielen. Investition ins Humankapital sollte und soll Orientierung in der Bildsamkeit des Menschen geben, was bedeutet, dass Bildung

den eigenen und allgemeinen Horizont erweitert. Bildung war immer schon der „vielfältigen Entwicklung menschlicher Existenz“ (Lenz 1994, S. 13) unterworfen. So vielfältig die Welt, so vielfältig die pädagogischen Einflüsse, das Leben durch Bildung und Erziehung zu bewältigen und zu gestalten. Der ewige Erziehungs- und Bildungskreislauf ward historisch somit hergestellt – Kinder und Jugendliche wurden im Sinne der Erziehung zu wissenden Erwachsenen herangebildet, die später Bildung weitergeben, bzw. die Menschheit durch ihr Wissen bereichern und menschliche, bzw. wissenschaftliche Entwicklung vorantreiben sollten.

Dieser Bildungskreislauf veranschaulicht die Selbstverständlichkeit einzelner Bildungshandlungen, welche in das alltägliche Leben der Menschen einfließen, Wissen manifestieren und weitergeben sollten. Bildung und Wissensweitergabe erlangten durch die historische Praxis mittlerweile ein derartiges Selbstverständnis, dass menschliche „Denk-, Handlungs- und Empfindungsformen nicht jenseits, sondern in und durch gesellschaftliche Beziehungen“ (Zwick 2009, S. 16) entstehen und historisch wie aktuell gesehen, „bestimmte Konfigurationen von Wissen“ (dies, S. 17) vorantrieben. Dies zeigte die Handlungsmacht des Individuums deutlich, welches seit der Epoche des Humanismus daran interessiert war, Verantwortung für seine eigenen Bildungsprozesse zu übernehmen und durch das Selbststudium das erlangte humanistische Wissen in die Welt zu tragen. Dass es jedoch zu dieser selbstverantwortlichen, dem Wissensstand der Gesellschaft verpflichteter Bildungsauffassung kommen konnte, bedurfte es historisch bedingter Änderungen in Aspekten der Wissenschaft, des menschlichen Wahrnehmens und Denkens.

## **2.1 Die humanistische Bildungsauffassung der Neuzeit Unter besonderer Berücksichtigung von Giovanni Pico della Mirandola**

Das Einnehmen einer historischen Bildungsperspektive gibt dem Menschen Orientierung und Sicherheit im Umgang mit bildungsrelevanten Inhalten, da sie das Handeln und die Haltung des Menschen in der Gegenwart antreibt und in der Vergangenheit sucht, was in der Gegenwart nicht gefunden werden kann. Vor allem die Auseinandersetzung mit der Bildungsgeschichte der Neuzeit, speziell zu Zeiten des Humanismus, ist ausschlaggebend dafür, wie Bildung in der Moderne und Postmoderne gesehen und definiert wurde und welches Bild vom bildungsmündigen Menschen bis heute aktuelle Berechtigung findet.

Die Neuzeit zeichnete sich dadurch aus, dass sich der Mensch durch antike und mittelalterliche Seinsvorstellungen als Teil eines von Gott geschaffenen, objektiven Kosmos zu einem „sich selbst konstituierenden Wesen“ (Zwick 2009, S. 22) herausentwickelte, das eine grundlegend anthropologische Grundorientierung

einnahm. Zwick (ebd.) betont zwei wesentliche Aspekte, die die humanistische Perspektive des Menschen beeinflussten: 1. Die Stellung des Menschen wandelte sich, wie sich auch die Rahmenbedingungen veränderten, in denen sich die Menschen verorteten. Dies will meinen, dass sich die „Subjektivierung des Glaubens“, die „Säkularisierung des Wissens“ und die „Modifizierung der Denkstruktur“ konkretisierten und dadurch das menschliche Denken grundlegenden Transformationen unterworfen war (dies. ebd.). 2. Dem Wissenschaftsbegriff wurde aufgrund der veränderten Denkweise und Monopolstellung neuen Wissens ein Mehr an Bedeutung zugestanden, was eine Beherrschung der Natur nach sich zu ziehen vermochte – durch die „wachsende Erkenntnis materieller Strukturen und zunehmender Erfindungen“ (Zwick 2009, S. 27) kam es zu einem Fortschritt im Wissensstand der Menschen der Neuzeit.

Durch veränderte Wissensstrukturen veränderten sich auch die Denkwege der Menschen, da sie in dem Glauben Bestärkung fanden, durch Wissenschaft, unabhängig vom pädagogischen Kontext, der durch die wissenschaftliche Erkenntnisorientierung Verknappungen und Einbußen erfuhr, befreit zu werden (vgl. dies. ebd.).

Der Buchdruck, der durch Johannes Gutenberg initiiert wurde, trug das Seine dazu bei, dass sich Wissen revolutionär verbreitete und die Wichtigkeit von Symbolen, Buchstaben und Zahlen ins Unermessliche stieg. Durch den Buchdruck und den damit verbundenen intellektuellen Einfluss wurde des Lesens mächtigen Menschen der Zugang zu Büchern geebnet – Bücher wurden zu Dienern menschlicher Bildung und halfen dabei, geprägt durch die strategische Aufstellung der Inhalte, Menschen Möglichkeiten aufzuzeigen, „neue Methoden zur Organisierung des Denkens“ (Postman 2009, S. 41) zu entwickeln.

Nach Postman (S. 38 ff.) begünstigte der Buchdruck und der damit verbundene Anstieg der Lesefähigkeit

- die Entwicklung des menschlichen Individualismus,
- stimulierte logisches, folgerichtiges Denken und
- machte Bücher aufgrund der gedruckten Worte, zu „einem Instrument, *mit dem man nachdenken konnte*“ (ders. S. 45).

Lesen und Schreiben lösten plötzlich die Mündlichkeit ab und hatten, kritisch betrachtet, die Kraft, menschliche Kommunikation ihres sozialen Charakters zu entledigen, das Modell des unmittelbaren Erzählens und Zuhörens zu verabschieden und stattdessen gedruckte Kommunikation als Quelle eines neuen Zugangs zu menschlichem Narzissmus anzusehen. Postman schlussfolgert, dass Lesen dem mündlich-verbindlichen Anschein zufolge „ein antisozialer Akt“ sei (ders. S. 38).

Mit der ansteigenden Lese- und Schreibkompetenz der Menschen gingen unweigerlich klare Differenzierungen zwischen Kindern und Erwachsenen einher. Kindheit als neue „soziale und intellektuelle Kategorie“ (ders. S. 55) begann

dort, wo sich die Notwendigkeit hervortat, das Lesen und Schreiben zu lernen. So bekam die Bildsamkeit des Kindes eine neue Betrachtungsweise, die durch die Sonderstellung *Kind* massive Verstärkung erfuhr. Zusätzlich war sich die Erwachsenenwelt im Klaren, dass sich innerhalb dieser neuen, sozialen Kategorie *Kind* wiederum bestimmte Kategorien verorteten: die einzelnen Stufen von Kindheit und Jugend waren geboren. Nicht wesentlich unbeteiligt daran waren die Schulmeister, die Kinder anhand ihrer Lese- und Schreibkompetenz in Altersklassen einteilten (vgl. ders. S. 54 ff.). In Bezug auf kindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse war man sich recht zögerlich aber doch klar, dass auf jeder Stufe kindlicher Entwicklung „bestimmte Bildungsvoraussetzungen erforderlich“ (ders. S. 57) seien, um Kinder erfolgreich formen und erziehen zu können.

Was Erwachsene und Kinder jedoch strikt voneinander unterschied, war neben der körperlichen Erscheinung und der veränderten sozialen Stellung vor allem das exklusive Wissen, das Erwachsenen beschieden war, und das Kindern erst durch die schulische Bildung zugänglich gemacht werden musste. So wurden Kinder als „ungeformte Erwachsene“ (ders. S. 53) angesehen, da sie des Lesens und Schreibens noch nicht mächtig waren, weil schulische Bildung ihnen den Kontakt zu Literatur, Lese- und Schreibkompetenzen erst ermöglichte (vgl. ders. ebd.).

So kann festgestellt werden, dass die Druckkunst zur Verbreitung der Schrift und in Folge des Wissens beigetragen hat, was wiederum das Denken des Menschen vom Begrifflichen ins Abstrakte veränderte (vgl. ders. S. 57). Postman spricht in diesem Zusammenhang von einer von Erwachsenen kontrollierten, kindlichen Symbolwelt – die sich ergo in eine „situationsunabhängige“ (Zwick 2009, S. 28) Wahrnehmung von Wirklichkeit entwickelte. Diese Tatsache wiederum weist auf die zuvor angeführte Veränderung der Stellung des Menschen in der Welt hin: die universale, gottgegebene Weltenordnung von Antike und Mittelalter erfuhr durch die neuzeitliche, vom Buchdruck geprägte individualistische, anthropologische Sichtweise eine Zäsur in der menschlichen Lebensführung. Durch die Verbreitung der Schrift und damit des Wissens, wird der Mensch fortan als denkendes, fühlendes, abstrahierendes Lebewesen mit ausgeprägtem Individualismus gesehen, das für seine Lebensführung selbst verantwortlich ist (vgl. Zwick 2009, S. 31).

Erkennbar wird, dass der historische Blick zurück in die Vergangenheit unabdingbar für die stetige Entwicklung nach vorne ist, und der Humanismus der Wegbereiter für gewichtige Bildungsauffassungen nachfolgender Epochen zu sein scheint. Aussagekräftig erscheint das Wort Humanismus alleine dadurch, als es sich von „Humanista“ ableitet, was

„in der Umgangssprache des 16. Jh. als Bezeichnung für einen Studenten, der sich mit den humanistischen Fächern beschäftigt, d. h. mit Grammatik, Rhetorik, Poesie, Geschichte und Ethik“ (Zwick 2009, S. 32)

meint. Dies impliziert, dass, humanistisch betrachtet, Bildung weit mehr war als die bloße Umsetzung des Lehrplans. Humanistische Bildung bezog sich demnach neben „analytischer Logik“ und „intellektuellen Formeln“ (dies. ebd.) mit besonderem Augenmerk auch auf das Nachvollziehen menschlicher Handlungen und die dementsprechende Ausformung des Individuums. Diese Tatsache spiegelt unmissverständlich wider, dass ein neues Menschenbild im Begriffe war, zu entstehen. Ein Menschenbild, dessen Mittelpunkt der Mensch selbst darstellte, als seine Lebensumwelt erschaffender und gestaltender Protagonist (vgl. Zwick 2009, S. 32 f.). Eines der hehren Erziehungsziele zu dieser Zeit war – davon abgeleitet – die Fähigkeit, sich selbst und seinen Körper zu beherrschen. Selbstbeherrschung als „Überwindung der eigenen Natur“ (Postman 2009, S. 59) war eines der wesentlichsten Merkmale von Erwachsenenheit (wenn nicht das wesentlichste überhaupt) und begleitet von distanzierter Abstraktion und unmittelbarer Kontrolle affektiver Bedürfnisse.

Im Humanismus wurden ergo für die menschliche Bildung und das allgemeine Bildungsverständnis lebenswichtige Weichen gestellt, worüber der im Folgenden angeführte Klassiker der humanistisch-neuzeitlichen Bildungsauffassung Zeugnis ablegt.

### 2.1.1 Giovanni Pico della Mirandola

Der italienische Humanist und Philosoph Giovanni Pico della Mirandola (1463–1494) erlangte pädagogische Bedeutung, Berühmtheit und deutliches philosophisches Ansehen durch seine beabsichtigte Eröffnungsrede für ein in Rom geplantes und von Papst Innozenz VIII. untersagtes „Weltkonzil der Philosophien und Religionen“ (Böhm 2004, S. 48). Bei diesem Weltkonzil beabsichtigte Pico della Mirandola seine „900 Thesen zu theologischen und philosophischen Fragen“ (Zwick 2009, S. 32) im Beisein sämtlicher Gelehrter Europas zu diskutieren. Seine Oratio (1486) mit dem Titel „Über die Würde des Menschen“ (Böhm 2004, S. 48) gilt heute als unmissverständliche, berühmteste Initialzündung und Geburtshelferin der modernen Pädagogik und als Wegbereiterin einer Denkrichtung, die den Menschen, sein Handeln und Werden als nicht vorab von Gott festgelegt, betrachtet. Diese von Pico della Mirandola vertretene Weltanschauung räumte der Gattung Mensch eine freiwillige, autonome Stellung im Weltenkosmos ein, welche durch Freiheit im Sein und Entscheiden geprägt war. Pico della Mirandola betonte in seiner Oratio, dass der Mensch grundsätzlich alles werden könnte, was er anstrebte, da von Gott keine Schranken zu erwarten seien (vgl. Böhm 2004, S. 48 f.; Zwick 2009 S. 32 f.). Im Gegenteil, betont Pico della Mirandola, wäre es „vielmehr der Wille Gottes, dass der Mensch seine Natur und seine Stellung im Kosmos frei bestimmen soll“ (Zwick 2009, S. 33).

„[...] Ich habe dich in die Mitte der Welt gestellt, damit du dich von dort aus bequemer umsehen kannst, was es auf der Welt gibt. [...] damit du wie dein eigener, in Ehre frei entscheidender, schöpferischer Bildhauer dich selbst zu der Gestalt ausformst, die du bevorzugst“ (Mirandola, zit. n. Böhm 2004, S. 49).

Pico della Mirandas Betonung des aktiven Attributes menschlicher Ausformung der eigenen Gestalt nach bevorzugten Wünschen und der freien Entscheidung, ist erstes Zeugnis des menschlichen Weltzuges über Selbstbildung.

Indem Pico della Mirandola manifestiert, dass der Mensch zu Beginn von Gott (hier in der Ich-Form) zwar als Mittelpunkt der Welt verortet wurde, er sich im Laufe seines Lebens jedoch seine Rolle und seinen Lebensentwurf selbständig auswählen und leben dürfe, gibt er der menschlichen Selbstbildsamkeit historisch gesehen erstmals freies Geleit, sich ihren Weg durch von Gott gegebene Realitäten zu bahnen und dabei selbst zu entscheiden, welche Formen sie sich selbst angedeihen lassen möchte.

Diese Lebensanschauung beinhaltet klar einen wesentlichen Aspekt der humanistischen Bildungsauffassung ebenso, wie zentrale Ankerpunkte moderner Bildungsforschung: Der Mensch als selbst entscheidendes Individuum hat im Sinne der Selbstbildung freien Bildungszugang zu sämtlichen, in der Welt existierenden Inhalten. Ergo gesteht Mirandola dem Menschen eigenaktive Steuerung und Wahlfreiheit zu, sich seine Bildungsinhalte, Lebensentwürfe, Rollen und Zuständigkeiten in der Welt selbst auszusuchen.

„[...] Du kannst zum Niedrigeren, zum Tierischen entarten; du kannst aber auch zum Höheren, zum Göttlichen wiedergeboren werden, wenn deine Seele es beschließt“ (Mirandola, zit. n. Böhm 2004, S. 49).

Hier gesteht Pico della Mirandola der Spezies Mensch seine eigenaktive Selbststeuerung zu, sich gemäß seiner Neigungen und Interessen in seinem ganz persönlichen „Mikrokosmos“ (Zwick 2009, S. 33) zu bewegen, welcher sämtliche Möglichkeiten beinhaltet, damit sich der Mensch frei entscheiden könne, im Guten wie im Bösen, „im Höheren wie im Niedrigen“ „schöpferischer Bildhauer“ (Böhm 2004, S. 49) seiner eigenen Lebensgestaltung zu sein. Die in der Oratio angesprochene „Seele“ kann als intrinsische Motivation oder Selbststeuerung des Menschen gedeutet werden, der sich aus freien Stücken für oder gegen etwas entscheiden kann und somit die Fäden zur Steuerung seines Lebenslaufes selbst in der Hand hält.

Interessant ist Giovanni Pico della Mirandas Eröffnungsrede vor dem Hintergrund eines neuen Bildungsverständnisses, das eine klare Trennung zum mittelalterlichen Weltenverständnis (Gott als der große Richter) zieht. Der Mensch als entscheidendes, handelndes Individuum wird in die Mitte des Kosmos gestellt und ist in seiner Natur formbar – ja, formt sich sogar

selbst – existiert also durch aktive Selbstgestaltung. Von großer Beachtlichkeit in der Auseinandersetzung mit den Inhalten Mirandolas Oratio – und demnach auch seiner Bildungsansicht – ist die Tatsache, dass Bildung anscheinend durch Handlungen des Individuums erreicht werden könne und die Natur des Menschen demnach frei formbar sei.

Die Formbarkeit der menschlichen Natur gestand durch Giovanni Pico della Mirandola dem Menschen erstmals ein individualistisches Moment zu, das persönliche Freiheit und Verantwortung in der menschlichen Entschlusskraft und Vernunft vereinte (vgl. Böhm 2004, S. 50). Das Wesen des Menschen – die Ausgestaltung des Menschseins also – würde durch menschliches Handeln geformt werden, was letztendlich (nicht zuletzt durch Pico della Mirandolas Initialzündung) ein wesentlicher Grundzug moderner Bildungsauffassungen geworden war.

Der gebildete Mensch galt als erfolgreiches Produkt seiner selbst (vgl. Zwick 2009, S. 35), wobei geklärt werden musste, *wie* gutes und erfolgreiches Handeln erreicht werden könnte.

## **2.2 Die Aufklärung, das Pädagogische Jahrhundert Unter besonderer Berücksichtigung von John Locke und Jean-Jacques Rousseau**

Die Bildsamkeit des Menschen umfasste seit der Epoche des Humanismus breite Dimensionen, die fernab von göttlicher Allmacht und menschlichem Ausgeliefertsein wurzelten. Der Mensch als freies und denkendes Individuum versuchte durch Bildung Orientierung für sein Handeln und Denken zu bekommen, um sein Menschsein bestmöglich auszugestalten. Die Epoche der Aufklärung als das Zeitalter der Vernunft schloss am Gedanken der menschlichen Eigenmacht in der Lebens- und Bildungsgestaltung an und erweiterte ihn durch die Erziehungsbedürftigkeit des Menschen, der mittlerweile Anlagen zur Vernunft, zum Lernen und zur Gesellschaftsfähigkeit mitbrachte. Durch die Betonung der Vernunft wurde eine distanzierte Haltung entgegen Autoritäten und Tradition ebenso eingenommen, wie gegen die Religion, da das „Bemühen um Toleranz unter den Religionsgemeinschaften“ (Zwick 2009, S. 74) ein zentrales Anliegen bei Freidenkern dieser Zeit darstellte. Das Vertrauen in den menschlichen Geist, die menschliche Vernunft und die Absage an autoritäre Bevormundung spiegelten sich in Immanuel Kants Definition der Aufklärung wider: Kant bezeichnete die Aufklärung als „Selbstaufklärung“ (Böhm 2004, S. 56) im Sinne des „Ausganges des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit“ (ders. ebd.), wobei es dem Menschen an Mut und Entscheidungskraft mangelte und er sich aufgrund von „Faulheit und Feigheit“ (Zwick 2009, S. 73) lieber in Bequemlichkeit versunken, unmündig autoritär lenken ließ.

„Faulheit und Feigheit sind die Ursachen, warum ein so großer Teil der Menschen, nachdem sie die Natur längst von fremder Leitung freigesprochen, dennoch gerne zeitlebens unmündig bleiben; und warum es anderen so leicht wird, sich zu deren Vormündern aufzuwerfen. Es ist so bequem, unmündig zu sein.“ (Kant, zit. n. Zwick 2009, S. 73).

Aufklärung zielte nach Kant darauf ab, den Menschen aus seinen Fesseln zu befreien und die Herrschaft der Autoritäten abzuschaffen bzw. zu hinterfragen. Diese „selbstverschuldete Unmündigkeit“ des Menschen könnte, so Kant weiter, nur dann aufgegeben werden, wenn Unwissenheit und Aberglaube von Ratio und Verstand abgelöst werden würden und sich der Mensch, gestützt auf seine Vernunft, einerseits von der Allmacht der Natur, andererseits von den Traditionen, ablösen könnte und sein Bewusstsein auf Rationalität und Gebrauch von Kritik gegen Vorurteile und Aberglauben richten würde (vgl. Böhm 2004, S. 56 f.; Tenorth 1988, S. 125; Zwick 2009, S. 72 f.). Infolgedessen unterschieden sich in der Aufklärung „rationale von irrationalen Wissensformen“ (Oelkers 2004, S. 75) ebenso wie neue Formen ethischer Weltanschauung und einer darauf begründeten Bildungsansicht.

Allgemeine und gleiche Bildung, unabhängig von Stand, Rasse, Religion und Geschlecht sollte gleichermaßen jedem Individuum, unter Ausformung der menschlichen Ratio und Vernunft, gewährt werden. Dies war das hehre Bildungsziel der Aufklärung, das den Gegensatz von Wissenschaft und Magie weit über die Standesgrenzen hinweg klarlegen sollte (vgl. ders. ebd.). Dass eine vernunftorientierte Ausformung der Gesellschaft beabsichtigt war, liegt hiermit auf der Hand.

Bildungseinrichtungen wurden unter einem vernunftorientierten Gesichtspunkt reformiert, wie auch unter dem Gesichtspunkt der Bildung, die „Vollkommenheit und Glückseligkeit des Menschen, zur Stiftung von Wohlfahrt und Glück, zur Ordnung von Gesellschaft und Staat“ (Tenorth 1988, S. 129), zu beabsichtigen. Das Bildungswesen wurde auf Ebene der Universitäten, Landschulen, Lehrerseminarien und Volkspädagogik reformiert, ausgebaut und mit epochenspezifischen, brauchbaren Inhalten und Kenntnissen ausgestattet, um, ganz im Geiste der Aufklärung, die Bevölkerung von Aberglauben, Abhängigkeit, Hunger und Armut zu befreien und die Volksbildung nicht nur auf Kinder, sondern auch auf Erwachsene auszuweiten (vgl. Tenorth 1988, S. 130). Durch die Lehrerseminarien wurde erstmals der Lehrerbildung Aufmerksamkeit gezollt, um das Niveau in den Klassen zu heben und gleichzeitig mit ihm die sozialen und materiellen Verhältnisse der Lehrpersonen. Dass dadurch auch die Ausstattung der Schulen verbessert werden würde, lag auf der Hand (vgl. ders. ebd.).

Trotz aller Reformen behielt das Bildungssystem einen bitteren Beigeschmack: den „Selektionscharakter der Schulen“ (Zwick 2009, S. 103). Höheres und niederes Schulwesen entwickelten sich stetig auseinander, das „Gymnasium als bürgerliche Schule der Sicherung von Privilegien“ (dies. ebd.) war Zeugnis dafür, dass

soziale und bildungsbezogene Ungleichheiten sehr wohl neben der aufklärerischen Idee der sozialen Gleichbehandlung existierten. So kam es, dass ein recht distanzierter, bisweilen empörter Umgang mit dem Volke auf dem Land gepflegt wurde, und man sich über dessen „Dummheit und Vorurteil, über Faulheit und mangelnden Eifer zur Arbeit“ (Tenorth 1988, S. 130) echauffierte. Zwick (2009, S. 103) betont weiters, dass das einfache Volk zum *Objekt* pädagogischer Bemühungen wurde, wohingegen das wohlhabende Bürgertum das *Subjekt* darstellte. Die Sozialdiskriminierung von Bildung und Status lag auf der Hand, wobei das Bildungsideal des einfachen Volkes und der Arbeiterschicht auf der Herstellung von „Industriösität“ (dies. ebd.) abzielte, was so viel bedeutete wie Fleiß und Regsamkeit in industriellen Arbeitsmechanismen.

„Der Großteil der Bevölkerung war letztendlich also Objekt der pädagogischen Bemühungen, sollte sozialdiszipliniert werden und zur Industriösität erzogen werden. Da diese Erziehung zur Industriösität zudem als sozialpädagogischer Auftrag galt, wird noch ein weiteres Problem ersichtlich. Auch Arbeitslose galt es zu disziplinieren und Armut und soziale Not galten letztlich als Folge von Faulheit und Unwissenheit“ (Zwick 2009, S. 103).

Aufgrund der massiven pädagogischen Bemühungen, beim einfachen Volk die eben erwähnte „Industriösität“ herauszubilden, war es wenig verwunderlich, dass im nachfolgenden 19. Jahrhundert das Zeitalter der Industrialisierung voll und ganz auf diesem wenig intellektuellen Nährboden aufbaute.

Der gebildete Mitbürger jedoch, als Selbstverständnis einer aufklärerischen Gesinnung, idealerweise in einem lernfähigen System lebend, beschäftigte sich auch außerhalb von Bildungseinrichtungen im öffentlichen wie privaten sozialen Leben mit Schriften und Lektüren und unterschied sich somit bewusst und gezielt vom einfachen Landarbeiter. Das literarische und allgemein soziale Erbstück „Buch“ machte Johannes Gutenbergs Erfindung alle Ehre, so sehr, dass Bildung ausschließlich gleichgesetzt wurde mit Bildung von Gebildeten (vgl. Tenorth 1988, S. 132). Die Frage nach dem „Weg und Wesen der menschlichen Bildung“ (Böhm 2004, S. 61 f.) nahm eine zentrale Stellung ein, wobei das Gewicht eindeutig auf die vernunftbegabte Bildsamkeit der Spezies Mensch an sich gelegt wurde – und dies vorwiegend in den wohlhabenden Schichten des Adels und Bürgertums.

## **2.2.1 John Locke und Jean-Jacques Rousseau Die Vordenker und Aufklärer**

Die großen freidenkerischen, ja manchmal elitären Ansichten der Aufklärer wurden größtenteils durch die gängige Erziehungs- und Bildungspraxis in ihre Schranken

gewiesen. Getrieben von schroffen, konfessionsabhängigen Erziehungsmethoden, Disziplin und Autoritätsfragen, wurde in der familiären Kindererziehung und -bildung dieser Zeit eher in angepasste Tugend und Charakterbildung der Kinder investiert, als in freies Denken. Erziehung bekam einen häuslichen Charakter, wobei die Eltern die Rolle der Schiedsrichter und Bewahrer in Fragen der Benimmregeln, Moral und Sitten einnahmen (vgl. Postman 2009, S. 56). Erziehung wurde generell von den Eltern auf die Kinder projiziert und vom Benehmen des Kindes im Umgang mit den Eltern abhängig gemacht (vgl. Oelkers 2004, S. 77).

Wo war also der freidenkerische Esprit der Aufklärung, der durch die Gesinnung von „Rationalität, Fortschritt und Freiheit“ (Böhm 2005, S. 43) die Besonderheit und Vollkommenheit des Kindes hervorhob und es, so wie John Locke (1632–1704) es nannte, als „tabula rasa“ ansah? Als eine abgeschabte, unbeschriebene Tafel, die täglich von den Erwachsenen beschrieben wurde, die demnach das Kind in der Ausformung des Menschseins prägten und ihm dadurch eine Richtung vorgaben? Diese Theorie Lockes enthob das Kind jeglicher Verantwortung und erschuf im Gegenteil erwachsenes „Schuldgefühl gegenüber der Entwicklung ihrer Kinder“ (Postman 2009, S. 70). Dies führte so weit, dass die sorgfältige Erziehung, Pflege und Bildung von Kindern als wichtigstes Gut ersten Ranges angesehen wurde und das Kind als Tabula Rasa sowohl über Verstand als auch über einen gesunden Körper und ebensolchen Geist verfügen sollte (vgl. ders. ebd.). Locke zog die Lebensklugheit dem Studium der Wissenschaften vor, so wie er auch auf die Aktivität des Lernens per se mehr Rücksicht nahm als auf das Anhäufen von Vielwissen (vgl. Böhm 2004, S. 60). Die Praxis könnte zeigen und lehren, wie man handeln könnte, ohne sich zu stark an vorgegebenen Regeln orientieren zu müssen (vgl. ders. ebd.). Klare Worte, die Locke nicht nur in England Anerkennung entgegenbrachten, sondern ihm weltweiten Einfluss auf die konkrete Erziehung schenkten. Locke orientierte sich in seinen Ausführungen zur Erziehung an seinen „erkenntnistheoretischen Grundannahmen seines Empirismus“ (Böhm 2004, S. 60): „Nichts ist im Geiste, was nicht zuvor in den Sinnen war“ (Locke, zit. n. Böhm, ebd.), beschreibt eindeutig Lockes Orientierung an erfahrungsrelevanten Bildungsinhalten, die dem jungen Menschen eine Sonderstellung im begreifenden Erlernen zuschrieb, im Sinne einer „sensualistischen Psychologie“ (Oelkers 2004, S. 84). Der Geist und oft auch die Seele des Kindes, wurden von Locke als „lernabhängige Größen“ (ders. S. 85) bezeichnet, „die sich mit der Erfahrung aufbauen“ (ders. ebd.) würden und auf sensualistischen Reizen basierten. Diese sinnlichen Empfindungen würden dem jungen Menschen die Fähigkeit zuschreiben, „Reflexionen aufzubauen“ (ders. ebd.). Lernen durch Begreifen, würde man heute dazu sagen, wobei die aktiv gemachten Erfahrungen dem Menschen helfen würden, sich in der Welt zu orientieren und sich selbst in der Auseinandersetzung mit der Umwelt zu reflektieren und ergo zu formen. Ein gewichtiger Ansatz für die Selbstwahrnehmung von Menschen in Bildungsprozessen.

Neben Locke betonte auch Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), mit dem die Aufklärung ihren „Höhepunkt und ihre Überwindung“ (Dörschel 1976, S. 93) erreichte, die Unbedarftheit des Kindes und jungen Menschen. Die Wirksamkeit von Erziehung und Bildung könnte erst dann zur vollen Blüte kommen, wenn der vollkommenen Natur des Kindes Rechenschaft abgelegt werden würde. Die Autonomie des Einzelnen, insbesondere des jungen Menschen, wurde von Rousseau besonders hervorgehoben, wobei er mit dem negativen Einfluss der Gesellschaft auf die Vollkommenheit des Kindes sehr kritisch zu Gericht ging. Die Gesellschaft, so Rousseau, würde das „Naturrecht“ (Böhm 2005, S. 43) des Kindes, so zu sein, wie die Natur es hervorgebracht hätte, verletzen. Das Leben an sich sei es, was der junge Mensch zu lernen habe, und das frei von jeglichen Systemzwängen, also im Sinne des „Sich-selbst-Regierens“ (ders. S. 74). Mit dem Wesen einer romantisch geprägten Bildungsidee pochte Rousseau neben der Unantastbarkeit und Vollkommenheit des Kindes auf Zweckfreiheit und auf seinen authentischen „Naturzustand“ (Postman 2009, S. 72). Wohl aber auch auf Vernunft, Urteilskraft, Geist, Freiheit, Einsicht und Sprache (vgl. Böhm 2004, S. 74; Menck 1993, S. 134 ff.). Rousseau sprach ferner von „Geistesanlagen“ (Menck 1993, S. 140), welche über die natürlichen Ausstattungsgegebenheiten des jungen Menschen hinausgehen würden, da sie durch Erfahrung und Einfluss von Beziehungen hervorkämen (vgl. ders. ebd.).

Trotz aller Orientierung an Naturzustand und natürlicher Vollkommenheit des Kindes, sprach Rousseau vom Bild des Kindes als einem Individuum, das sehr wohl auch durch Einflüsse von außen in seiner Geisteshaltung geprägt werden würde, was dem heutigen Prinzip des Anlage-Umwelt-Problems und der extrinsischen Motivation näherkommt.

## 2.3 Die Pädagogik der Moderne

Im 19. Jahrhundert nahm die Pädagogik – im Gegensatz zur Aufklärung – keine derartig dominante Stellung in der Wissenschaft ein, wohl aber wurden die Pädagogik und das Menschenbild von künstlerischen wie ökonomischen Strömungen beeinflusst. „Moderne“ meinte Klassik ebenso wie Romantik oder Marxismus. So trafen in dieser Epoche Marxismus im Sinne einer sozialen Bewegung, Klassik als literarische und musikalische Komponente und Romantik als verklärte Gegenbewegung zur Aufklärung, aufeinander (vgl. Lenzen 1988, S. 161). Alle drei Strömungen versuchten, neben aufdringlicher Existenz des Alten und Vergangenen, Neues hervorzubringen und neue Wege einzuschlagen, wie es jede Epoche vor ihnen auch getan hatte (vgl. Tenorth/Tippelt 2007, S. 513). Die Modernisierung bezog sich auf technische und ökonomische Neuerungen ebenso wie auf die sozialen Prozesse der Industrialisierung (vgl. Böhnisch 2011, S. 401). Die Richtung, die hier vorgegeben wurde, ist eine sehr einleuchtende: Das jeweils

Neue hatte Vorrecht, gab den Ton an und beeinflusste auf diese Weise die „Modernisierungsdynamik“ (ders. ebd.) und die permanente „Steigerung von Handlungsmöglichkeiten im Sinne der Erweiterung von Freiheit und gesellschaftlicher Teilhabe“ (ders. ebd.).

In diesem Jahrhundert jedoch trat etwas zutage, das als bemerkenswert erscheint: Eine ‚typische‘ Pädagogik der Moderne gab es nicht. Vielmehr ließen sich „bildungsphilosophische Reflexionen“ (Lenzen 1988, S. 162) in literarischen Werken verorten, die den klassisch-griechischen Zeitgeist dieser Epoche verdeutlichten. Darüber hinaus zeigte sich ein Wechselspiel „kultureller, wissenschaftlicher bzw. theoretischer Elemente des 19. Jahrhunderts“ (Lenzen 1988, S. 161), die aufeinander einwirkten bzw. sich gegenseitig beeinflussten. Inwiefern sich kulturelle Elemente auf eine Theorie der Bildung auswirkten, lässt sich mit Lenzens Zitat (1988 S. 163) festhalten: „Klassik, das hieß Überführung von Kunsttheorie in Bildungstheorie.“

Dies will meinen, dass die griechische Kunst als „Harmonie aus Verstand und Gefühl, aus Geist und Natur“ (ders. ebd.) angesehen wurde, und so zu einer normativen Idealvorstellung des gebildeten oder zu bildenden Individuums wurde (vgl. ders. ebd.).

Das eben erwähnte Individuum stand nicht als Einzelwesen da, nein, vielmehr als Angehöriger der gesamten Spezies Mensch, der dieses geistig-natürliche, rational-emotionale Bildungsideal zugeschrieben wurde. Wie auch Zwick (2009, S. 174) betont, wurde der einzelne Mensch zwar von „der Gesellschaft, der Familie, der Nation und der Kultur beeinflusst“, er lebte aber trotzdem sein individuelles Leben; wobei er „wiederum Einfluss auf das Kollektiv nehmen kann.“

Legt man in dieser Causa den Fokus auf die Erwachsenen und die zu bildenden jungen Menschen, stößt man unweigerlich auf Friedrich Schleiermachers (1768–1834) Fragestellung, wie denn eben genannter Einfluss der Älteren auf die Jüngeren auszusehen habe, bzw. was durch diesen Einfluss denn bewirkt werden würde (vgl. Schleiermacher 1966, S. 13). Der Einzelne und die Gesellschaft standen sozusagen in einem Wechselspiel zueinander, polarisierten auf dem Gebiet der „Gleichheit-Ungleichheit, Gegenwart-Zukunft des Kindes, Unterstützung-Gegenwirkung, Erhaltung-Verbesserung der Gesellschaft, häusliche-öffentliche Erziehung, ältere-jüngere Generation“ (Zwick 2009, S. 175). Diese offensichtliche Gegensätzlichkeit pädagogischer Themen und Aufgabenbereiche spiegelte sich in der Tatsache wider, dass, wie oben beschrieben, wissenschaftliche, kulturelle und theoretische Erkenntnisse der Moderne aufeinanderprallten. Bezugnehmend auf die Natur war es von enormer Wichtigkeit, sich aus der menschlichen Abhängigkeit von derselben zu lösen und sie dadurch zu entmythologisieren. Die dadurch gewonnene Rationalität sollte helfen, sich aus „traditionellen Bindungen“ (Böhnisch 2011, S. 401) zu lösen, im Sinne einer menschlichen „Individualisierung“ (ders. ebd.). Dass dies nicht immer reibungslos vonstattenging, versteht sich von selbst. Die Moderne mit ihrem Prinzip der