Ludwig Liegle

Frühpädagogik

Erziehung und Bildung kleiner Kinder
Ein dialogischer Ansatz

Kohlhammer

Kohlhammer

Ludwig Liegle

Frühpädagogik

Erziehung und Bildung kleiner Kinder
Ein dialogischer Ansatz

Verlag W. Kohlhammer

Dem Freund und Vordenker Andreas Flitner gewidmet

Alle Rechte vorbehalten
© 2013 W. Kohlhammer GmbH Stuttgart
Umschlagmotiv: © istockphoto: Matka Wariatka
Gesamtherstellung:
W. Kohlhammer Druckerei GmbH + Co. KG, Stuttgart

ISBN 978-3-17-024032-2

Inhalt

Einleitung 9

1 Kindheit zwischen biologischer und kultureller Evolution: Die „kulturelle Natur" der menschlichen Entwicklung 16

1.1 Kindheit – ein Ergebnis der biologischen Evolution 17
1.2 Von der biologischen zur kulturellen Evolution: Institutionalisierung der Erziehung 18
1.3 Innere Widersprüche der Institutionalisierung der Erziehung: Entdeckung und Kolonialisierung der Kindheit 21
1.4 Innere Widersprüche der Erziehungs- und Betreuungspolitik: Investitionen in das künftige Humanvermögen und/oder Durchsetzung der Rechte der jeweils gegenwärtig lebenden Kinder 24
1.5 Innere Widersprüche der Erziehung: Die Kindheitspädagogin als Advokatin der Kinderrechte und als Repräsentantin von Kultur und Gesellschaft 26
1.6 Eine These: Mit Fröbels pädagogischer Theorie und Programmatik und mit dem Kindergarten setzt weltweit die Kinderrechtsbewegung ein 28
1.7 Kindheitsgestalten – historisch-gesellschaftliche und kulturelle Vielfalt 31
1.8 Vom anthropologischen Dual (Anlage – Umwelt) zur anthropologischen Trias: Kinder als „Werk" der Natur, der Gesellschaft und ihrer selbst 35

2 Erziehung in Beziehungen: Grundbegriffe der Pädagogik der frühen Kindheit in der Perspektive eines Lebenslauf begleitenden Beziehungsgeschehens 42

2.1 Entwicklung im Lebensverlauf – Ausgangspunkt und Voraussetzung sowie Ziel und Ergebnis von Erziehung 46
2.2 Erziehung 52
2.3 Betreuung 54
2.4 Bildung bzw. Lernen; „Spielendes Lernen" in der Frühpädagogik 55
2.5 Zusammenhänge zwischen Erziehung und Bildung bzw. Lernen: Erziehung als Aufforderung zur Bildung/zum Lernen 58
2.6 Sozialisation 61
2.7 Zusammenhänge zwischen Sozialisation und Erziehung: Umgang mit sozialer Ungleichheit und kultureller Differenz 63

3 Zwischen den Generationen: Facetten der erzieherischen/sozialisatorischen Beziehungen 66

3.1 Generationenbeziehungen – der wichtigste soziale Kontext des Lebenslauf begleitenden Beziehungsgeschehens 66
3.2 Das Konzept der Generation 68
3.3 Generationenlernen im Kontext des Erziehungssystems der Gesellschaft 69
3.4 In den Prozessen der Vermittlung und Aneignung wird Kultur re-produziert bzw. neu erschaffen 72
3.5 Machtverhältnisse und der lebensgeschichtliche Lernprozess im Umgang mit Macht 73
3.6 Generationenbeziehungen sind durch ein Machtgefälle, aber auch durch Wechselseitigkeit gekennzeichnet 76

3.7 Ambivalenz in Generationenbeziehungen und der lebensgeschichtliche Lernprozess im Umgang mit Ambivalenz 77
3.8 „Bindung“ – ein transaktionales Beziehungsgeschehen am Anfang des Lebenslaufs 80
3.9 Historisch-gesellschaftliche und kulturelle Kontextbedingungen für die Wahrnehmung und Gestaltung erzieherischer Beziehungen 86
3.10 Erziehung und Bildung als dialogisches Geschehen: Die Kategorie des „Zwischen“ 89

4 Institutionalisierung von Betreuung und Erziehung: Kinder im Schnittfeld von Familie und Tageseinrichtung 97

4.1 Familienkindheit und elterliche Erziehung 100
4.2 Die Kindertageseinrichtung als sozialer Ort der Erziehung, Betreuung und Bildung 102
4.3 Die Kindertageseinrichtung als sozialer Ort der Kinderkultur und des ko-konstruktiven Lernens 105
4.4 Familien und Tageseinrichtungen für Kinder: Gemeinsamkeiten – Unterschiede – Wechselwirkung 110
4.5 Erziehungs- und Bildungspartnerschaft als gemeinsame Aufgabe von Fachkräften und Eltern 127

5 Ansatzpunkte einer „Beziehungspädagogik“: Dialogische Erziehung in Familien und in Tageseinrichtungen für Kinder 130

5.1 Wie Kinder Verantwortlichkeit lernen. Aspekte der moralischen Erziehung 131
5.2 Perspektiven einer Didaktik der indirekten Erziehung 141

Literatur 155

Einleitung

Wer sich heute auf eine Pädagogik der frühen Kindheit einlässt, ist mit einer Reihe von Fragen befasst, unter denen ich die folgenden hervorheben und ihnen auch besondere Aufmerksamkeit schenken möchte:

- Wie lässt sich – nach Jahrzehnten des bildungspolitischen Stillstands in Sachen Frühpädagogik – die derzeitige Hochkonjunktur für die Frühpädagogik in Deutschland, aber auch europaweit (EU) und weltweit (OECD, UNESCO) erklären? Verdankt sie sich der Überzeugungskraft pädagogischer Argumente, welche die Rechte, Interessen und Bedürfnisse der Kinder betonen, wie zum Beispiel das Recht auf Bildung bzw. auf einen Kitaplatz? Oder ist diese Hochkonjunktur eher auf die Wirkung außerpädagogischer Argumente zurückzuführen, welche betonen, dass Kinder „unsere Zukunft" sind, dass frühkindliche Bildung zur Sicherung der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit, der Balance von Familien- und Erwerbstätigkeit und des künftigen Humankapitals notwendig ist und dass der Ausbau von Kitaplätzen zu einer Erhöhung der Geburtenrate beitragen kann? Oder sollten wir davon ausgehen, dass ein breiter gesellschaftlicher Konsens über die Notwendigkeit von Investitionen in den Ausbau und die Qualitätssicherung von frühpädagogischen Angeboten nur dann zustande kommt, wenn pädagogische *und* außerpädagogische Argumente in irgendeiner Form miteinander verbunden werden können und sich nicht wechselseitig ausschließen, sondern ergänzen?
- Wenn es denn beim Ausbau der familienergänzenden Früherziehung um die Kinder und ihr Wohl(-befinden) oder Wehe geht, wünscht man sich eine zuverlässige Antwort auf die Frage, wie sich die Teilnahme der Kinder an öffentlicher Erziehung langfristig auf ihre Entwicklung auswirkt. Können wir vertrauen auf die heutzutage in den EU-Ländern vorherrschenden, durch einige Forschungsbefunde gestützten Erwartungen, Hoffnungen und Versprechungen, denen zufolge durchaus positive Wirkungen zu erwarten sind, die insbesondere bei Kindern aus unterprivilegierten, bildungsarmen

Familien zu Buche schlagen? Oder sollten wir uns Sorgen machen angesichts der in früheren Zeitperioden vorherrschenden, heutzutage ebenfalls auf einige Forschungsbefunde gestützten Warnungen, denen zufolge überwiegend negative Wirkungen zu erwarten sind? Oder müssen wir damit rechnen, dass es weder ausschließlich positive noch ausschließlich negative Wirkungen gibt, sondern eine in sich widersprüchliche Kombination von Effekten, zum Beispiel – das hat die bislang umfassendste Langzeitstudie (Belsky 2010) gezeigt – die Kombination von positiven Wirkungen in bestimmten Bereichen der Entwicklung (hier: sprachlich-kognitive Entwicklung) mit negativen Wirkungen in anderen Entwicklungsfeldern (hier: sozial-emotionale Entwicklung)?

- Wie lässt sich die zentrale professionelle Aufgabe der Kindheitspädagogen bestimmen? Liegt sie darin, die Rechte, Interessen und Bedürfnisse ihrer „Klienten", der Kinder, zu vertreten (auch gegenüber anderweitigen, z. B. staatlichen Ansprüchen)? Oder liegt sie eher darin, den Kindern gegenüber kulturelle Normen und gesellschaftliche Erwartungen zu vertreten? Oder sollte Professionalität daran gemessen werden, ob und wie es den Kindheitspädagogen gelingt, eine flexible Balance in der Vertretung von Rechten und Interessen der Kinder einerseits und Belangen der Gesellschaft andererseits zu finden?
- „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmer mehr" gehört zu den häufig zitierten Maximen zur Begründung der besonderen Bedeutung frühkindlicher Bildung. Wenn diese Maxime erfolgreiche Anwendung finden soll, muss eine Antwort auf die Frage gefunden werden, was Hänschen denn lernen soll. Sollen und können die Kindheitspädagogen den Kindern alles beibringen, was in der Gesellschaft als wichtig und nützlich bewertet wird? Oder sollen sie nur an das anknüpfen, was die Kinder interessiert und was sie von sich aus lernen wollen? Oder ist es angebracht, sich von solchen Alternativen und von der Vorstellung des Beibringens zu verabschieden, um statt dessen Erziehung und Bildung als ein kommunikatives Geschehen zu betrachten, das von den Erwachsenen und Kindern gemeinsam in ihren wechselseitigen Beziehungen und im gemeinsamen Bezug auf gesellschaftlich konsensfähige Welten der Bildung hervorgebracht und gestaltet wird?

- Gibt es allgemeingültige Aussagen über „das Wesen" der Kindheit? Ist die Lebensphase der frühen Kindheit als eine biologische Tatsache zu betrachten, auf die wir demzufolge überall auf der Welt in gleicher Weise stoßen? Oder hat die frühe Kindheit in jeder Zeit und an jedem Ort eine je besondere Gestalt, sodass sie als eine ganz und gar gesellschaftliche Tatsache gelten sollte? Oder sollten wir jenseits von dieser pauschalen Gegenüberstellung davon ausgehen, dass die frühe Kindheit – wie alle Lebensphasen – immer und überall vom Zusammenwirken biologischer und gesellschaftlicher Faktoren bestimmt wird?
- Wie wird in der Frühpädagogik berücksichtigt, was im Anschluss an Tomasello als „Koevolution von menschlicher Biologie und Kultur" umschrieben werden kann?
- Wie stellt sich angesichts der heutigen gesellschaftlichen Bedingungen das Verhältnis von professioneller und familialer Erziehung dar, und was bedeutet es für alle Beteiligten, dass Kinder heutzutage in zwei Welten der Kindheit – Familie und Kita – aufwachsen?

In der Art und Weise meiner Formulierungen kommt eine bestimmte Auffassung über Bestimmungsmerkmale pädagogischer Phänomene zum Tragen. Sie besagt, dass es auf die grundlegenden Fragen der Frühpädagogik – und vermutlich gilt dies auch für andere Teildisziplinen bzw. Handlungsfelder der Pädagogik – keine eindeutigen Antworten gibt. Vielmehr verweisen diese Fragen auf Spannungsfelder, die in der sozialen Praxis von Erziehung, Betreuung und Bildung angelegt und, dem zufolge, unvermeidbar sind. Solche Spannungsfelder müssen, wenn eine Ausrichtung an einseitigen Ideologien vermieden werden soll, immer wieder aufs Neue in öffentlichen Diskursen sowie im pädagogischen Alltag bedacht und ausbalanciert werden.

Der Gedankengang des vorliegenden Buches lässt sich wie folgt skizzieren:

Kapitel 1 erläutert die Vorstellung von der spannungsreichen Einheit der gleichermaßen biologisch wie sozial bestimmten Kindheit. Es mündet in den Versuch, das traditionsreiche anthropologische Denken im Lichte von Erkenntnissen der heutigen fächerübergreifenden Entwicklungsforschung zu aktualisieren. Dabei lautet die zentrale These: Die Überzeugung, dass Kindheit von der spannungsreichen Einheit von bio-

logischen Faktoren (z. B. Anlagen) und sozialen Faktoren (z. B. Umweltbedingungen) bestimmt wird, sollte erweitert werden zur Vorstellung von der dreifach – nämlich biologisch, sozial und *selbst* – bestimmten Kindheit. Das „Selbst", von dem hier als eine Art dritter Faktor neben der biologischen und der sozialen Bestimmung des Menschen die Rede ist, wird verstanden nicht als eine monadische Einheit, sondern als das unabgeschlossene Ergebnis eines den gesamten Lebenslauf begleitenden Beziehungsgeschehens, an welchem das heranwachsende Individuum aktiv und interaktiv beteiligt ist.

Dieses Beziehungsgeschehen wird in *Kapitel 2* im Hinblick auf die (früh-)pädagogischen Grundbegriffe detailliert beschrieben. Die den Gedankengang leitende Idee besagt: Diejenigen Prozesse, welche in der wissenschaftlichen Pädagogik unter Begriffen wie Betreuung, Erziehung, Sozialisation, Bildung, Lernen und Entwicklung thematisiert werden, können nicht verdinglicht, sondern nur in der Perspektive eines zwischen Personen ablaufenden kommunikativen Geschehens angemessen verstanden werden. Entscheidend ist die Vorstellung: Pädagogische Praxis, die wir mit den genannten Begriffen beschreiben, lässt sich nicht jeweils der einen (z. B. der erziehenden) oder der anderen (z. B. der lernenden) Person zuschreiben. Vielmehr nimmt die pädagogische Praxis den Status eines *„Zwischen"* ein. Damit ist gemeint, dass pädagogische Praxis hervorgeht aus bzw. ihr Medium findet in den wechselseitigen Beziehungen zwischen Personen (insbesondere zwischen Erwachsenen und Kindern) sowie aus bzw. in deren gemeinsamer Bezugnahme auf Themen und Gegenstände, zum Beispiel auf Aspekte von „Weltwissen".

Die vielfältigen Facetten der pädagogisch relevanten Beziehungen werden in *Kapitel 3* dargestellt. Bei diesen Beziehungen handelt es sich in erster Linie um Beziehungen zwischen verschiedenen Generationen („Alt" und „Jung"), und zwar sowohl Familiengenerationen (Kinder und ihre Eltern sowie, durch die demographische Entwicklung begünstigt, ihre Großeltern) als auch Gesellschaftsgenerationen (Fachkräfte und Kinder). Wenn man danach fragt, wie das pädagogische Beziehungsgeschehen gestaltet und erlebt wird, stößt man auch hier – ebenso wie bei den grundlegenden Fragen der Frühpädagogik – auf unvermeidliche Spannungsfelder. Beispielsweise sind die Beziehungen zwischen Eltern (oder auch Fachkräften) und Kindern einerseits auf Wechselseitigkeit

angelegt. Damit ist gemeint, dass Kinder vom frühesten Alter an das Beziehungsgeschehen aktiv mitgestalten und dass Einwirkungen in beiden Richtungen – von den Erwachsenen auf die Kinder und von den Kindern auf die Erwachsenen – stattfinden. Andererseits sind die Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern – auch unter den heutigen liberalisierten Bedingungen – durch ein Machtgefälle gekennzeichnet: Die Angewiesenheit des kleinen Kindes auf die Pflege und Betreuung, Zuwendung und Anregung seiner erwachsenen Bezugspersonen versetzt das kleine Kind in eine Position der Abhängigkeit, aus der es sich erst allmählich befreien kann. Oder, um ein zweites Beispiel für Spannungsfelder im frühpädagogischen Beziehungsgeschehen anzudeuten: Das Bedürfnis des Kindes nach Verbundenheit mit den ihm nahe stehenden Erwachsenen kann in Konflikt geraten mit seinem Bedürfnis nach Autonomie. Ein produktiver Umgang mit derartigen Spannungsfeldern, die im pädagogischen Beziehungsgeschehen angelegt sind, wird in Kapitel 3 als wichtige Ausgangsbasis für den (lebenslangen) Prozess der Persönlichkeitsentwicklung beschrieben.

Wenn man das pädagogische Beziehungsgeschehen angemessen analysieren will, wird man sich allerdings nicht auf die Dynamik der interpersonellen Beziehungen und die in diesen ablaufenden Prozesse beschränken können. Man muss vielmehr in Rechnung stellen, dass das dialogische Beziehungsgeschehen in struktureller wie auch inhaltlicher Hinsicht durch je spezifische Bedingungen der historischen Zeit, der kulturellen Überzeugungen und Routinen sowie der Gesellschaftsverfassung modifiziert wird. Ein Beispiel dafür bietet die historische sowie die gesellschaftliche bzw. (sub-)kulturelle Vielgestaltigkeit der Eltern-Kind- und, allgemeiner gefasst, der Generationenbeziehungen. Noch innerhalb des Zeitraums der letzten fünfzig Jahre lassen sich Wandlungen in den familialen Beziehungsstrukturen bzw. in deren Wahrnehmung und Regulierung beobachten. Um den genannten Aspekten Rechnung zu tragen, befasst sich ein eigener Abschnitt mit den historisch-gesellschaftlichen und kulturellen Kontextbedingungen für die Wahrnehmung und Gestaltung erzieherischer Beziehungen.

Die Analysen in Kapitel 3 gehen von der Überzeugung aus, dass die pädagogische Praxis, die hier als historisch-gesellschaftliches und kulturell geprägtes Beziehungsgeschehen interpretiert wird, eine unabdingbare Sphäre der menschlichen Gesamtpraxis darstellt; unabdingbar

deshalb, weil das pädagogische Beziehungsgeschehen zum einen den Individuen ermöglicht, ihr („transaktionales“) Selbst aufzubauen und die in ihnen angelegten Potentiale zu entwickeln, zum anderen aber die jeweilige Gesellschaft instand setzt, in der Abfolge der Generationen die kulturellen Wissensbestände, Werte und Institutionen weiterzugeben sowie weiter zu entwickeln und zu erneuern. Außerdem: Die zentrale *gesellschaftliche* Bedeutung des pädagogischen Beziehungsgeschehens wird mit dem Hinweis auf die Tatsache erläutert, dass dieses eine starke und im Verlauf der Kulturgeschichte kontinuierlich zunehmende und sich weltweit verbreitende Institutionalisierung erfahren hat; diese betrifft im historischen Prozess zunächst den schulischen Unterricht und danach, beginnend in der Mitte des 19. Jahrhunderts mit der Gründung von Kindergärten durch Friedrich Fröbel, familienergänzende Tageseinrichtungen für Kinder in der Lebensphase bis zur Einschulung.

Ausgewählte Aspekte dieser Institutionalisierung werden in *Kapitel 4* behandelt. Den Ausgangspunkt bildet die These, die – insbesondere am Fortschritt von Wissenschaft und Technik ablesbare – „kulturelle Evolution“ wäre nicht möglich gewesen ohne die Institutionalisierung kulturellen Lernens im Erziehungssystem der Gesellschaft. Die weltweit in jedem Nationalstaat vollzogene Etablierung eines Erziehungssystems hat zur Verlängerung der Kindheitsperiode und zur Definition der Kindheit als Erziehungs- bzw. Bildungskindheit geführt; sie lässt kulturelles Lernen zu einem wesentlichen Faktor in den Lebensläufen aller Mitglieder der nachwachsenden Generation werden. Das Erziehungssystem stellt denjenigen sozialen Ort dar, an welchem die Weitergabe bzw. Weiterentwicklung des kulturellen Erbes in der Abfolge der Generationen auf Dauer gestellt wird.

Die allgemeinen Grundlagen der Kultur- und Handlungsfähigkeit erwerben Kinder in der Regel nach wie vor durch die Erfahrung von Bindung und Anregung in „proximalen“ Generationenbeziehungen in der Lebenswelt der Familie. Unbeschadet dieser Tatsache sind alle uns bekannten Gesellschaften dazu übergegangen, dem Zweck der Erziehung (insbesondere in Gestalt von schulischem Unterricht) der nachwachsenden Generation gewidmete Institutionen zu schaffen und deren Besuch verpflichtend zu machen. Es gehört zu diesem Institutionalisierungsprozess, dass zur effektiven Wahrnehmung der von Staat und Gesellschaft definierten Erziehungsaufgaben pädagogische Berufe

etabliert werden – Lehrer/innen für die Schulen und Erzieher/innen für die Tageseinrichtungen für Kinder im Vorschulalter.

In evolutionstheoretischer Perspektive argumentiere ich: Die Institutionalisierung und Professionalisierung des pädagogischen Beziehungsgeschehens haben sich im historischen Prozess deshalb herausgebildet, erhalten und weltweit verbreitet, weil sich gezeigt hat, dass auf diesen Wegen die Anpassung der Gesellschaften und der Individuen an die komplexen und sich verändernden, zunehmend vom Menschen selber geschaffenen Umweltbedingungen effektiver gelingt.

In Kapitel 4 werden Aspekte der Institutionalisierung von Betreuung und Erziehung nicht allein am Beispiel der Tageseinrichtungen für Kinder erörtert, sondern auch am Beispiel der Familie. Darin liegt auf den ersten Blick ein Widerspruch, zumal im Verlauf des Kapitels auch Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen sowie die Konfiguration von „familialer" und „institutioneller" Erziehung behandelt werden. Dieser vermeintliche Widerspruch löst sich weitgehend auf, wenn man die evolutionstheoretische Betrachtungsweise in Rechnung stellt, welche in allen Kapiteln dieses Buches herangezogen wird. In dieser Perspektive stellt Familie – in einer großen Vielfalt sozialer Gestalten von der Mutter-Kind-Beziehung bis hin zu größeren Verbänden wie z. B. dem Stamm – die phylogenetisch älteste und die verbreitetste Form der Institutionalisierung von Pflege-, Betreuungs- und Erziehungsaufgaben dar; besonders deutlich wird dies bei der Organisation der Brutpflege bei vielen Tierarten. Familie kann insofern als ein Musterbeispiel für die „Koevolution von menschlicher Biologie und Kultur" gelten.

Wenn man pädagogische Praxis als Lebenslauf begleitendes Beziehungsgeschehen begreift, wie dies im vorliegenden Buch geschieht, dann lässt sich das pädagogische Denken und Handeln als „Beziehungspädagogik" kennzeichnen.

Im abschließenden *Kapitel 5* werden zwei Beispiele für Ansätze einer solchen Beziehungspädagogik in früher Kindheit skizziert.

Das vorliegende Buch ist teilweise aus einem Text hervorgegangen, den ich unter dem Titel „Kind und Kindheit" in einem Gemeinschaftswerk zur Pädagogik der frühen Kindheit veröffentlicht habe (Fried u. a.) 2012). Für kritische Kommentare und hilfreiche Anregungen danke ich insbesondere meiner Frau Adelindis Liegle, meinen Freunden Kurt Lüscher und Hans-Ulrich Schnitzler sowie Renate Thiersch.

1

Kindheit zwischen biologischer und kultureller Evolution: Die „kulturelle Natur" der menschlichen Entwicklung

Wir alle sind Kinder gewesen und können über unsere Kindheit nachdenken und erzählen. Kinder und Kindheiten erscheinen deshalb zunächst einmal als selbstverständliche Gegebenheiten. Spätestens dann jedoch, wenn beispielsweise Großeltern oder ausländische Gäste von ihrer Kindheit erzählen, werden wir gewahr: Zwar waren alle Erwachsene zunächst einmal Kinder, aber ihre Kindheiten weisen unter einander sowie im Vergleich zu unserer Kindheit viele Unterschiede auf. Für das Nachdenken über die eigene Kindheit ergibt sich daraus die Einsicht: Wären wir in einem anderen Land oder in einer anderen Geschichtsepoche geboren worden und aufgewachsen, so hätten wir eine andere Kindheit erfahren und hätten uns beispielsweise eine andere Muttersprache angeeignet; wir wären zu anderen Kindern und zu anderen erwachsenen Personen geworden; wir würden unsere Kindheit „anders"

wahrnehmen und – als Eltern ebenso wie als Kindheitspädagogen – die Beziehungen zu Kindern anders gestalten.

In seiner Autobiographie „Dichtung und Wahrheit" hat Goethe die genannte Einsicht in dem Satz zusammengefasst: „Ein jeder, nur zehn Jahre früher oder später geboren, dürfte, was seine eigene Bildung und die Wirkung nach außen betrifft, ein ganz anderer geworden sein."

Ein Kind sollte demnach nicht nur als eine Person in einer biologisch bestimmten Lebensphase, sondern immer auch als ein Kind seiner Zeit sowie einer bestimmten gesellschaftlich-kulturellen Umwelt verstanden werden. In dieser historisch-kulturellen Perspektive erscheint, wie der Satz von Goethe zeigt, auch die „eigene Bildung" einer Person – ihre Individualität, ihre Identität, ihr „Selbst" – nicht etwa nur als Ausdruck biologisch bestimmter Anlagen und Reifungsprozesse, sondern auch als das (vorläufige) Ergebnis eines *Beziehungsgeschehens*, das den gesamten Lebenslauf begleitet. Dieses soziale Geschehen werden wir in Kapitel 2 im Lichte der (früh-)pädagogischen Grundbegriffe genauer beschreiben. Dabei wird deutlich werden: Die Erfahrung und Gestaltung von sozialen Beziehungen tragen entscheidend dazu bei, dass und wie wir die wechselseitige Abhängigkeit zwischen Anlage und Umwelt, Natur und Kultur sowie Individuum und Gesellschaft in unseren Lebenslauf und in unsere Persönlichkeitsentwicklung integrieren können.

1.1 Kindheit – ein Ergebnis der biologischen Evolution

Im Prozess der biologischen Evolution ist es bei den hoch entwickelten Säugetieren bzw. Nesthockern zur Ausbildung einer nachgeburtlichen Lebens- und Lernphase unterschiedlicher Dauer gekommen; deren Funktion liegt darin, den Nachwuchs vermittels verschiedener Formen der Tätigkeit und Erfahrung (z. B. Nachahmung, Spielen, Üben) zu jener Handlungsfähigkeit gelangen zu lassen, die zum Überleben in der je spezifischen Umwelt erforderlich ist. Allgemein kann man sagen: Je weniger angeborene Eigenschaften und Verhaltensweisen ausreichen,