

Christian Büttner/Claude Chrétiennot/Pat Clayton

Zur Autonomieentwicklung von Kindern in vorschulischen Einrichtungen

- ein deutsch-französisch-englischer Praxis-Vergleich

Vor einigen Jahren hat das DFJW ein experimentelles Begegnungsprogramm durchgeführt, das die Frage untersuchen sollte, wie es um die Umsetzung der UN-Konvention zu den Rechten des Kindes in den jeweiligen Ländern steht. Einer der französischen Leiter des Programms, Gilles Brougère, hatte in einem DFJW-Arbeitsheft einen Überblick sowohl über die Thematik als auch über Teile des Diskussionsprozesses gegeben (Brougère o. J.). Brougère versuchte, diese Unterschiede nicht auf der pädagogisch-psychologischen Ebene des Diskurses über Erziehungspraxis zu belassen, sondern sie auf die soziokulturellen Konventionen zurückzuführen: Gehen Kindheit und Autonomie überhaupt zusammen? Der individualisierenden Autonomie stellte Brougère die soziale gegenüber. Das in den Diskussionen oft bemühte "Wohl des Kindes" verstand er als eine Metapher der Abhängigkeit des Kindes vom Erwachsenen. Letztlich seien es immer die Erwachsenen und ihre soziokulturellen Konstruktionen, die den Raum kindlichen Handelns und damit auch die Möglichkeiten für kindliche Kontakte vorstrukturieren.

Im folgenden Beitrag wollen wir versuchen, die Frage, ob es eine Autonomie des Kindes jenseits der sozialen Konstrukte von Kindheit geben kann, aus einer praktischen Perspektive heraus neu aufzuwerfen. Wir stellen dazu Ausschnitte einzelner Vorschulkonzepte aus den drei Ländern in ihrer Bedeutung für die Autonomieentwicklung des Kindes vor und fragen und ob und wie sich aufeinander beziehen lassen.

Die Interaktive Pädagogik in Frankreich (Claude Chrétiennot)

Methode

Im Rahmen der "traditionellen" Pädagogik, wie sie in den meisten écoles maternelles und in den Schulen praktiziert wird, erwarten die Erwachsenen, daß die Kinder Dinge "richtig" sagen und tun. Die Vorstellungen von Lernen, Lernangeboten und Kontrollen bauen auf diesen Erwartungen auf. Es existieren in Frankreich aber auch innovative pädagogische

Ansätze, wie die vom CRESAS seit Ende der 70er Jahre entwickelte 'pédagogie interactive' (vgl. Stambak et al. 1983; Chrétiennot 1995; Baudelot/Rayna 1999). Diese Pädagogik wurde auch für Kinderkrippen entwickelt, in denen seit den 70er Jahren neben der Sorge um Hygiene und die reine Betreuung pädagogische Inhalte Eingang gefunden haben.

Eine Grundüberlegung der pédagogie interactive geht darauf zurück, daß das Verhalten und die Aktivitäten der Kinder von den Bedingungen abhängen, die ihnen von der Einrichtung und den anwesenden Erwachsenen geboten werden. Was müßte also für das Leben und Lernen in Institutionen und Klassen zur Verfügung stehen, um allen Kindern einerlei welcher sozialen Zugehörigkeit, die Möglichkeit zur aktiven Teilnahme an dem Erwerb von Wissen und zur Entfaltung ihrer Persönlichkeit zu geben?

Im Rahmen einer langfristigen Aktionsforschung wurde mit pädagogischem Personal vorschulischer Einrichtungen, (écoles maternelles) sowie Grundschulen erarbeitet,

- wie die Kinder im Handeln, im Interagieren und Kommunizieren mit ihren Gleichaltrigen - neben den Interaktionen mit Erwachsenen - lernen,
- wie die Unterstützung ihrer spontanen Aktivitäten ihre aktive Teilnahme und Neugier an der Entdeckung der Welt die Erweiterung von Wissen ermöglicht,
- wie die Beobachtung der anderen Kinder und Erwachsenen sowie der Kooperation und der Auseinandersetzung mit anderen den Sinn und Wert harmonischer und friedlicher Beziehungen verleiht,
- wie sich in solch einer Atmosphäre jedes Kind trauen kann, Initiative zu ergreifen, sich auszuprobieren und seine eigene Meinung auszudrücken
- wie das Zusammenfinden und Interagieren in kleinen Gruppen vor sich geht und unterstützt werden kann.

Die Erwachsenen waren bei diesen Fragen in zwei sehr unterschiedliche Formen der Reflexion einbezogen:

- einerseits hinsichtlich struktureller und theoretischer pädagogischer Überlegungen
- andererseits hinsichtlich der praktischen Gestaltung der Beziehungen im Umgang mit den Kindern.

Um diese Reflexion zu unterstützen, treffen sich Forscher und Erzieherinnenteams in regelmäßigen Sitzungen, die "regulierende Selbstevaluation" genannt werden. Neben den

Planungen geht es geht dort um den Austausch über die initiierten pädagogischen Prozesse und die Evaluation, wie sich die gemeinsam erarbeiteten Entscheidungen auf die Kinder auswirken. Zu diesem Zweck werden in den Einrichtungen regelmäßig Videoaufzeichnungen der Kinder gemacht. Aus diesen Filme werden die Sequenzen ausgewählt, die entweder eine kurzfristige Anpassungen der pädagogischen Planungen nahelegen oder eine grundlegendere Neuorganisation der Vorschläge und besondere Interventionen der Erwachsenen erfordern. Detaillierte Protokollierungen bzw. Transkriptionen einzelner Sequenzen, die das Zusammenwirken von Handlungen und verbalen Äußerungen jedes einzelnen Kindes und Erwachsenen nachvollziehen lassen, ermöglichen Mikroanalysen, die als Grundlage der Diskussionen dienen und neue Erkenntnisse über einzelne Kinder bringen.

Praxis

Die Erzieherinnen geben den Kindern Zeit und Raum für Aktivitäten und freie Bewegungen zwischen verschiedenen spielerischen und kreativen Angeboten. Sowohl eine Tagesplanung als auch die Planung der gesamten Woche sichert eine Ausgewogenheit der pädagogischen Angebote. Diese offenen Angebote zielen auf das autonome Handeln der Kinder gemäß ihren jeweiligen Fähigkeiten. Dadurch wird weitgehend vermieden, daß sich jemand entmutigt fühlt, vielmehr werden die Kinder zu selbstbestimmtem Handeln angeregt. Von besonderer Bedeutung sind dabei die Potentiale, die in den Beziehungen der Kinder untereinander liegen. Ein jüngeres Kind kann z.B. den Aktionen eines älteren zusehen und zuhören, das sich dann gegebenenfalls als "Tutor" des jüngeren erweisen kann; ein Kind, das die Ideen oder Handlungen eines anderen mitverfolgt, kann den Abstand nehmen, der seiner Entwicklung entspricht und in Abgrenzung dazu seine eigenen Ideen im Spielprozesses entwickeln.

In der Krippe ist bei jedem offenen Angebot ein Erwachsener als Beobachter anwesend und begleitet empathisch und aufmerksam die Beziehungsprozesse der Kinder - sei es daß er unterstützt, sei es daß er beschützt. Die Erzieherinnen übernehmen abwechselnd die Verantwortung für die verschiedenen Angebote. Die Kinder kommen auf diese Weise mit allen Erzieherinnen in Kontakt und lernen alle Erwachsenen auch in ihrer Unterschiedlichkeit kennen. Die jeweiligen Bezugspersonen der Kleinsten bleiben stets in den Räumen, in denen sich die Kinder aufhalten.

Die Rolle der Pädagoginnen

Die Erwachsenen, die zumeist in der Atmosphäre traditioneller Pädagogik "groß" geworden sind, müssen nicht nur vollständig umlernen, was das traditionelle Verhältnis französischer Erwachsener zu Kindern betrifft, sie stehen auch vor Anforderungen, die ihnen auf den ersten Blick widersprüchlich erscheinen mögen:

- empathisch sein, ohne zu verschmelzen,
- 1- aufmerksamer Beobachter sein, der den Sinn, die Logik und die Art und Weise der kindlichen Handlungen zu verstehen sucht,
- zurückhaltend und gleichzeitig fähig sein, die Entdeckungsversuche der Kinder zu erkennen, die Kinder zu ermutigen und deren Wertschätzung auszudrücken,
- regulierend einzugreifen, wenn ein Konflikt die Kinder zu überfordern droht.

In drei Fortbildungszyklen wird diese für die 'pédagogie interactive' typische pädagogische Haltung vermittelt. Die zu Beginn der Fortbildung aufgenommenen Videofilme (vgl. Bleck 1998) belegen, daß jedes Mal und in jedem Team die Erwachsenen anfangs eine Phase der völligen Zurückhaltung gegenüber den Kindern durchlaufen mußten. Dies führt zunächst zu einer großen Verunsicherung, aber auch zu Erfahrungen, die in der folgenden Besprechung fruchtbar aufgegriffen werden kann.

Mit dieser Pädagogik und der in einem langen Fortbildungsprozeß vermittelten Haltung verändern sich alle, die Erwachsenen sowie die Kinder. Statt einer pädagogischen Planung gemäß vorgegebener Bildungspläne und einem pädagogischen Verhalten, das von Ermahnung und Kontrolle bestimmt ist, herrscht der Respekt vor dem Bedürfnis des einzelnen Kindes nach Erweiterung seines Wissens, seines Bewegungsraumes und seiner sozialen Kontakte. Die Autonomie des Kindes steht bei dieser Haltung ebenso im Vordergrund, wie auch das Bemühen, die Fähigkeit zur Kooperation und Kommunikation mit den anderen Kindern zu fördern. Die Erwachsenen werden ermutigt, sich auf die gleiche "Wellenlänge" mit den Kindern zu bringen, zu dessen Bereicherung sie beitragen sollen, ohne sich ihnen aufzuzwingen. Sie verändern sich zu professionellen "Partnern im Wissen um die Entwicklungsaufgaben der Kinder".

Neue Tendenzen in der englischen Vorschulerziehung (Pat Clayton)

Die Initiative zur Frühförderung

Die Breite der Bedeutung von Kindheit zwischen Abhängigkeit und Autonomie scheint in den Konzepten von Kindheit als soziale Kategorie auf, die den institutionellen Angeboten zugrunde liegen. Hier wird von den Kindern erwartet, in einem von Erwachsenen vorgegebenen Zeitrahmen aktiv zu werden und Entwicklungs- und Bildungsziele zu erreichen. Dies zeigt sich nirgends deutlicher als in den gegenwärtig gültigen bildungspolitischen Richtlinien von England und Wales.

Anders als in Frankreich ist Vorschule in England und Wales üblicherweise von einer Vielzahl von Anbietern und Angeboten geprägt und findet zumeist halbtags statt. Traditionellerweise hat die Zentralregierung es ablehnt, für noch nicht schulpflichtige Kinder Verantwortung zu übernehmen und damit anzuerkennen, wie wichtig qualitativ gute Einrichtungen für Kinder dieser Altersgruppe sind, damit die Mütter wieder arbeiten gehen können.

Gemäß ihrem Wahlversprechen, den Bildungsstandard insgesamt zu heben, veröffentlichte die Regierung ein Weißbuch mit dem Titel „Excellence in Schools“ (etwa: „Mehr Leistung in den Schulen“, 1997); es enthält eine detaillierte Liste von Veränderungen im gesamten staatlich finanzierten Bildungssystem, die bis zum Jahre 2002 in Kraft treten sollen. Danach soll für die Betreuung und Erziehung der Drei- bis Fünfjährigen auf lokaler Ebene eine Struktur geschaffen werden, und zwar durch Errichtung von Kinderbetreuungspartnerschaften, in denen sämtliche Einrichtungen und deren Träger vertreten sind. Diese Partnerschaften sollen ein umfassendes und integriertes Konzept für Vorschulerziehung und Kinderbetreuung entwickeln.

Zu diesem Zweck hat die „Qualification and Curriculum Authority“ einen Rahmenplan entwickelt, der Lernziele bzw. „wünschenswerte Ergebnisse“ für Kinder im Vorschulalter enthält; er soll die Grundlage bilden für einen spezifischen, aber für alle geltenden Lehrplan bis zum Ende der ersten Klasse der Grundschule (Eingangsstufe) und angebunden sein an die Grundstufen 1 und 2 des nationalen Curriculums.

Die Zielvorgaben bestätigen ausdrücklich, daß Kinder dieses Alters eine Kombination aus zwei Dingen brauchen: „ein hohes Betreuungsniveau und eine hohe Qualität der Lernerfahrungen“ (QCA 1999, S. 4). Sie betonen die große Bedeutung, die diese

Entwicklungsphase für die Kinder hat, und zwar sowohl im Hinblick auf deren rapides körperliches, emotionales und intellektuelles Wachstum als auch in Bezug auf den Übergang: hinaus aus dem Elternhaus und hinein in ein Gruppen- bzw. Schul-Setting, in dem „...das Lernen der Kinder wesentlich bestimmt ist durch regelrechten Unterricht und sorgfältig geplantes Spiel“ (CQA 1999, S. 4). Dieses Zitat zeigt recht klar, worum es dem Rahmenplan hauptsächlich geht, nämlich um Erziehung, aber im Kontext der umfassenden Entwicklungsbedürfnisse der Kinder.

Die allgemeine Aussage, daß am Ende der Eingangsstufe „wünschenswerte Ergebnisse“ stehen mögen, unterstreicht, wie wichtig es den Verfassern des Rahmenplanes ist, auf den Vorerfahrungen und mitgebrachten Kompetenzen der Kinder aufzubauen. Dies soll geschehen durch Förderung des persönlichen, sozialen und emotionalen Wohlbefindens aller Kinder¹, durch Förderung einer positiven Einstellung zum Lernen, durch Förderung des Sozialverhaltens und durch Förderung der Aufmerksamkeit und Ausdauer. Hier fällt auf, daß das zweite und das letzte dieser umfassenden Ziele explizit die schulische Erziehung im Blick haben, insofern sie den Anspruch enthalten, „eine positive Einstellung zum Lernen“ und die Fähigkeit zu „Aufmerksamkeit und Ausdauer“ zu entwickeln.

Diese Nebeneinanderstellung von allgemeinen Entwicklungsbedürfnissen und speziell definierten Erziehungszielen findet sich auch in den „wünschenswerten Ergebnissen“. Das „Kind im Kontext“ kommt vor in der Bedeutung, die dem sanften Übergang vom Elternhaus und der Integration in Gruppenbezüge beigemessen wird. Das Vertrauen des Kindes soll gestärkt werden durch die ausdrückliche Erwähnung seiner Vorerfahrungen und mitgebrachten Kompetenzen. Aber zwei der Ziele „riechen“ eindeutig nach Schulerziehung, da wird viel größerer Wert darauf gelegt, daß die Kinder die Fähigkeit erwerben, erfolgreich Lernende zu sein, indem ihnen die Gelegenheit gegeben wird zu lernen, was Kooperation, gemeinsames Arbeiten und Einander-Zuhören heißt.

Zu den persönlichen, sozialen und emotionalen Zielen, die am Ende der Eingangsstufe erreicht sein sollen, gehören u. a. die Fähigkeit, über längere Zeit aufmerksam zu sein, sich zu konzentrieren und still zu sitzen, ein Ziel das unmittelbar verknüpft ist mit dem erwarteten

¹ „Aller Kinder“ wird folgendermaßen erläutert: „Die Intention hinter dieser Formulierung ist, darauf hinzuwirken, daß alle Kinder in vollem Umfang zu effektiver Teilnahme befähigt werden, Jungen und Mädchen, Kinder mit besonderen Erziehungsanforderungen, Kinder ethnischer Minderheiten, Kinder, für die Englisch die zweite Sprache ist, und Kinder mit größeren Fähigkeiten.“ (QCA 1999, S. 4)

künftigen Lernverhalten. In einem Katalog von weiteren acht Lernzielen geht es um die sich herausbildende Autonomie der Kinder. Neben persönlichen Dingen wie Hygiene und Kleiderwahl ist dort die Rede vom wünschenswerten Verhalten gegenüber anderen: Unterschiede zu respektieren, Verständnis für recht und unrecht zu entwickeln sowie die Folgen dessen zu bedenken, was sie sagen und tun, und zwar sowohl für sich selbst als auch für andere. In diese Kategorie gehört auch „die Fähigkeit, Aktivitäten und Hilfsmittel frei zu wählen und zu nutzen“ – ebenfalls ein Lernziel, das sehr nach Schulerziehung klingt.

Die ausführlichen Erläuterungen zum Schreiben, Lesen und Rechnen empfehlen das Spiel - das die sprachliche Entwicklung fördern könnte und ebenso wie Entdeckungsfreude und Forscherdrang für den Bereich Kenntnis und Verständnis der Welt nützlich wäre - . als Ausgangspunkt für Aktivitäten eher schulischer Art. So wird etwa in den Bereichen Sprache und Schreiben/Lesen auf das Rollenspiel Bezug genommen, während Spiel in der Mathematik als wichtiger Initiator für mathematisches Denken bewertet wird. Insgesamt habe ich den Eindruck, daß eine enge Auslegung des Rahmenplans dazu führen könnte, daß die Spielmöglichkeiten der Kinder auf den bloßen Lernwert, das Epistemische reduziert werden, man sie also mit Vorstrukturiertem beschäftigt, wobei das Ergebnis von Erwachsenen vorhergeplant ist.

Schlußfolgerung

Es gibt viele positive Aspekte im Rahmenplan für Kinder im Vorschulalter, vor allem die Tatsache, daß ein nationaler Standard für Vorschuleinrichtungen (der hoffentlich auch die materielle Ausstattung einschließt) und für die Ausbildung der Kinderbetreuer und -erzieher festgelegt wird. Aber in einem Bildungssystem, das besessen ist von „Leistungsindikatoren“ und „Lernzielbestimmungen“ besteht die sehr reale Gefahr, daß Beschreibungen der Lernziele und „wünschenswerten Ergebnisse“ für Kinder im Vorschulalter als unabdingbare Notwendigkeit interpretiert werden. So könnte aus ihrem Anspruch auf ein Curriculum die Forderung nach Leistung werden, was folgerichtig zur Überbetonung der Vorbereitung auf Schule auf Kosten ihrer breiteren Entwicklungsbedürfnisse führen würde. Man kann sich nur schwer des Eindrucks erwehren, daß diese Initiative den Versuch darstellt, das Grundschulalter in England und Wales zu senken – vielleicht auf Kosten der Entwicklung der Kinder.

Kindertagesstätten in Deutschland (Christian Büttner)

Ähnlich wie in England, aber grundsätzlich anders als in Frankreich gibt es eine Vielzahl außerordentlich unterschiedlicher Träger von vorschulischen Einrichtungen, die je nach gesellschaftlich-institutioneller Zuordnung die Grundlegung der Konzepte vorschreiben (z. B. Waldorf-Einrichtungen, kirchliche Kindertagesstätten oder Sportkindergärten; vgl. Büttner/Dittmann 1999). Das heißt nicht, daß man in solchen Einrichtungen nicht auch andere Konzepte finden kann, vor allem wenn diese nicht irgendwie deutlich ideologisch ausgerichtet sind. Insbesondere trifft dies für den "Situationsansatz" zu, der nicht nur weit verbreitet ist, sondern der darüber hinaus auch in der BRD als der modernste und wissenschaftlich am besten gestützte Ansatz gilt.

Ich werde - was die Unterstützung der kindlichen Autonomieentwicklung durch pädagogische Konzepte betrifft - wegen seiner weiten Verbreitung brauche ich nur kurz auf den Situationsansatz eingehen und werde zusätzlich das Konzept der psychoanalytischen Pädagogik vorstellen (auch wenn es - vergleichbar mit der französischen "Interaktiven Pädagogik" - nur in einzelnen Einrichtungen praktiziert wird) . Dies vor allem aus zwei Gründen: 1. ist dieses Konzept auf die psychodynamischen Voraussetzungen kindlicher Entwicklung bezogen und bettet daher die Autonomieentwicklung in ein psychologisches Gesamtkonzept von Entwicklung ein und 2. hat die Psychoanalytische Pädagogik ihre Wurzeln in einer Zeit, in der sie ganz bewußt gegen autoritäre Pädagogik als Befreiung kindlicher Zwänge gedacht wurde. So gilt z. B. heute noch die Schule in Summerhill, in den 30er Jahren von Alexander S. Neill gegründet, als Musterbeispiel für ein Konzept zur Autonomieentwicklung (vgl. Neill 1969; Appleton 2000).

Der Situationsansatz

In den 70er Jahren entwickelte eine Forschungsgruppe des Deutschen Jugendinstituts (München) ein Konzept, welches von den Lebenswelten der Kindergartenkinder und von ihren Lernvoraussetzungen und -bedürfnissen ausgehen sollte (Arbeitsgruppe Vorschulerziehung 1976). Inzwischen liegt das Konzept nicht nur elaboriert und revidiert vor (vgl. Preissing, Lipp-Peetz, Zimmer 2000), sondern es gibt auch eine weite Verbreitung sowohl in der Kindergartenpraxis als auch in der Fachliteratur.

Der Situationsansatz wird - im Gegensatz zum schulischen Lehren - als eine Haltung beschrieben, die auf einen "Fächerkanon" verzichtet und die das Zusammenleben von Pädagoginnen und Kindern als Weg und Ziel zugleich versteht. Im Zentrum der pädagogischen Aufmerksamkeit steht die Situation des Kindes, und zwar nicht nur die diese Situation charakterisierenden Merkmale, sondern vor allem, wie die Situation auf das Kind wirkt. Aufgabe der Erzieherin ist, dem Kind immer begleitend zur Seite zu stehen und es seinem Entwicklungsprozeß gemäß zu fördern. Das situationsorientierte Arbeiten setzt eine Situationsanalyse voraus: In sie müssen "...alle Überlegungen eingehen, die Erziehende dazu befähigen zu begründen, warum sie etwas mit den Kindern bearbeiten, warum sie ihnen Freiräume einräumen und dort durch eigene Anregungen, Informationen, Projektvorschläge ins Geschehen eingreifen. Situationsanalysen sind z. B. Nachforschungen darüber, wie Kinder im Einzugsgebiet des Kindergartens leben. Es können aber auch Nachfragen zu Alltagsabläufen in der Einrichtung sein, Beobachtungen, Diskussionsergebnisse, Hintergrundüberlegungen zu bestimmten Ereignissen" (Colberg-Schrader u. a. 1991, S. 113) Leitfragen sind: Was an der Situation ist wichtig? Welche Qualifikationen sind für das Kind erforderlich, damit es die Situation aktiv gestalten kann? Welche Ziele können erreicht werden?

Grundlage dieser Situationsanalyse sind drei Postulate, auf die besonderer Wert gelegt werden soll: Autonomie, Solidarität und Kompetenz: "Autonomie bedeutet Selbstbestimmung, Unabhängigkeit, Eigeninitiative, Selbständigkeit. Erziehung zur Autonomie will Kinder wie Erwachsene darin fördern, ihren Anspruch auf Selbstbestimmung, der zugleich ein Anspruch aller Menschen ist, vertreten" (Zimmer 2000, S. 14). Solidarität - so Jürgen Zimmer weiter - bedeute, daß zum Eigensinn der Autonomie der Gemeinsinn treten müsse, und Kompetenz beinhalte Bildung, die notwendig sei, um sachangemessen handeln zu können. Autonomie, Solidarität und Kompetenz werden im wesentlichen am Modell des Erziehverhaltens gelernt. Diese Eigenschaften ließen sich nicht "einfach herunterdeklinieren und in Handlungsweisen übersetzen". Sie seien "eher wie Leuchtfeuer, die den Kurs der alltäglichen Arbeit und das gesamte Klima einer Einrichtung mitbestimmen" (Zimmer 2000, S. 15).

Die Praxis des Situationsansatzes allerdings zeigt: Wenn am ehesten der Begriff "partnerschaftliches Verhalten" im positiven Sinne auf den Autonomie-Begriff zuzutreffen scheint, (dazu führen Zimmer u. a. aus, daß "...ein partnerschaftlicher Umgang mit Kindern

sich dort entwickelt, wo mit großer Wahrscheinlichkeit ein kollegial-fachlicher Austausch der Erzieherinnen untereinander gepflegt wird und sich ein eher hierarchiefreies Klima etabliert hat"; Zimmer u. a. 1997, S. 167), dann sei dies allerdings nur in etwa einem Viertel der Einrichtungen zu beobachten gewesen, die untersucht worden waren. Alles in Allem scheint ein Problem der Bestimmung, inwieweit kindliche Autonomie durch den Situationsansatz gestärkt wird, auch darin zu liegen, daß nur schwer von einem einheitlichen und exakt beschreibbaren Verhalten der Erwachsenen ausgegangen werden kann, demgegenüber sich kindliche Selbstbestimmung gegenüber abgrenzen könnte.

Psychoanalytische Pädagogik

Selbst wenn es weitgehend so nicht wahrgenommen wird - die psychoanalytische Entwicklungspsychologie hat die allgemeine Denkweise über die kindliche Entwicklung - vor allem was die affektive Entwicklung anbelangt - maßgeblich beeinflusst. Auch wenn Phänomene kindlichen Verhaltens nicht immer korrekt mit den psychoanalytischen Begriffen benannt werden, so gehören diese z. T. doch schon der Alltagssprache an. Gleichwohl ist Psychoanalytische Pädagogik mehr als die entwicklungspsychologische Sichtweise, sie ist eine Haltung, die aus dem Versuch entstanden ist, "neurotische Fehlentwicklungen" des Kindes durch besondere Aufmerksamkeit für sein Gefühlsleben zu vermeiden.

Der Kindergarten war schon in den 30er des 20. Jahrhunderts ein Ort vielfältiger psychoanalytisch-pädagogischer Aktivitäten (vgl. z. B. Biermann 1997). Fehlentwicklungen - so ein wesentlicher Bestandteil der psychoanalytischen Theorie - können zu einer Fixierung an kindliche Affektkomplexe führen, die ihrerseits das Kind in seiner Entwicklung "festhalten", also seine Möglichkeiten zu einer autonomen Entwicklung stark einschränken: "Nach psychoanalytischen Gesichtspunkten kann der Kindergarten dem Kinde eine wesentliche Hilfe sein, sich der Realität anzupassen, erlebte Schäden zu überwinden und sonst unter Umständen lebenslang abhängige Bindungen zu lockern" (Wolffheim 1997, S. 211).

Wenn man das schulische Lernen als eine Abfolge von *Forderungen* verstehen kann, so ist Psychoanalytische Pädagogik zunächst einmal eine Abfolge von *Förderungen*. Zumindest wird in dieser Pädagogik besonderer Wert darauf gelegt, daß den Forderungen auch eine Person, das Kind, gegenüber steht, die diese Forderungen erfüllen kann *und will*. Im Rahmen

der Psychoanalytischen Pädagogik befindet sich die Person der Erzieherin mit allen ihren angenehmen *und* unangenehmen Gefühlen dem Kind gegenüber. Dieser Aspekt des Konzeptes ist einzigartig und hat in den dreissiger Jahren zu der Forderung geführt, daß sich Erzieherinnen im Rahmen einer Psychoanalyse von ihren eigenen neurotischen Anteilen lösen müssten, die verhinderten, daß sie das Kind vor sich autonom entwickeln lassen könne,

Am brisantesten erweist sich die Bedeutung der Persönlichkeit der Erzieherin im Umgang mit Aggressionen. Aggressives Verhalten wird ja meist als destruktiv oder als (bösaertiger) Widerstand gegen den Willen des pädagogischen Personals begriffen. Statt ermahnender oder gar strafender Interventionen geht man in der Psychoanalytischen Pädagogik davon aus, daß es bei solchen Aggressionen weniger um (unangemessene) Autonomiebestrebungen geht. Vielmehr gelten Aggressionen als antwortende Gefühle auf Beziehungskonflikte, in denen ein Kind steckt und die es zu erkennen gilt.

Auch in der Psychoanalytische Pädagogik wird nicht explizit von Autonomie gesprochen. Gleichwohl läßt sich sowohl an der Thematik des kindlichen Widerstandes, etwa anhand von aggressivem Verhalten, als auch an dem Problem der affektiven Verstrickung von Kind und Erzieherin ableiten, daß die Entwicklung von Autonomie eng an die Wahrnehmung des Kindes als getrennt von der eigenen Person gekoppelt ist. Wenn dem so wäre, dann wäre auch eine deutliche Abgrenzung des Kindes von dem Willen der Erzieherin möglich - unabhängig davon, ob diese erfolgreich oder nicht wäre.

Es bleibt wie beim Situationsansatz die Frage offen, was und wie im einzelnen diese Konzepte zur Autonomieentwicklung von Kindern beitragen. Da beide diesen Aspekt pädagogischen Erfolges nicht ausdrücklich thematisieren, kann man den Konzepten in dieser Frage nur schwer gerecht werden. Es spricht einiges dafür, daß Situationsansatz und Psychoanalytische Pädagogik - wenn sie hinreichend professionell umgesetzt werden - die Autonomieentwicklung von Kindern im Sinne einer zunehmenden Selbstbestimmung der Aktivitäten im Rahmen der Gruppe und einer abnehmenden Fremdbestimmung durch Erzieherin oder pädagogisches Programm fördern können. Allerdings sind beide Konzepte nicht gerade die deutsche Normalität vorschulischer Pädagogik.

Gemeinsamkeiten - Unterschiede

Die deutsche Diskussion um den Begriffe Kindheit hat eine ähnliche Perspektive entwickelt, wie die, die bei Brougère anklingt: Am Beispiel des Begriffs "kindliche Bedürfnisse" spiegele sich das wider, was Erwachsene aus dem organisierten Verhältnis der Generationen für und von Kindern halten (vgl. Honig 1999, S. 60). Aussagen über Kinder seien also in erster Linie Aussagen der Erwachsenen über ihr Verhältnis zu Kindern. Insofern sind die in den theoretischen Konzepten und den praktischen Handlungsanleitungen zum pädagogischen Umgang mit Kindern eher die Vorgaben der Erwachsenen enthalten, was Kindsein bedeutet - und damit natürlich auch Autonomie von Kindern.

Mit pädagogischen Programmen wird in Deutschland wie in Frankreich versucht, das zu realisieren, was Erwachsene als den eigenen Weg der Kinder beschreiben, während England sich offenbar auf dem Weg zu einer einheitlichen pädagogischen "Front" gegen die Kinder befindet.

Die hier vorgestellte französische Perspektive grenzt sich gegen die traditionelle französische Pädagogik als etwas prinzipiell anderes ab, die englische Perspektive sieht im Zugriff einer schulorientierten Pädagogik die Chancen einer Kindheit in Autonomie vertan. Die deutsche Variante erkärt sich aus der festgeschriebenen Zuständigkeit einer Familienorientierung vorschulischer Erziehung.

Die Barriere zwischen kindlich-selbstbestimmten Handeln sowie dessen Förderung und dem Aufwachsen in von Erwachsenen vorgegebenen Lernzielen und Lernbedingungen bei den drei nationalen Aussagen scheint im Übergang von der Vorschule und zur Schule (zu denen auch die französische école maternelle zu zählen wäre) zu liegen - unabhängig davon, wie unterschiedlich diese Institutionen jeweils organisiert sein mögen. In der Trennung zwischen einer Pädagogik für das Kind und einer Pädagogik mit dem Kind verbirgt sich möglicherweise der Streit, ob die Erfindung der Kindheit eher eine die Autonomie des Kindes beschneidende Konstruktion (vgl. Ariès 1977) oder einen Fortschritt in Richtung Autonomie des Kindes bedeutet (vgl. deMause 1978). Uns scheint sich - gemessen an der Geschichte der Kindheit, "dem Alptraum, aus dem wir langsam erwachen" (deMause), in den vorgestellten Überlegungen durchaus ein Prozeß anzudeuten, der zumindest kindliche Entwicklung in Richtung zunehmender Autonomie erhoffen läßt.

Literatur:

- Appleton, M.: Summerhill - Kindern ihre Kindheit zurückgeben. Demokratie und Selbstregulierung in der Erziehung, Hohengehren 2000
- Arbeitsgruppe Vorschulerziehung (Hg.): Anregungen I: Zur pädagogischen Arbeit im Kindergarten, München 1976
- Ariès, Ph.: Geschichte der Kindheit, München 1977
- Baudelot, O./Rayna, S. (Hg.) (1999). Les bébés et la culture: éveil culturel et lutte contre les exclusions. Paris L'Harmattan-INRP
- Biermann, G.: Nelly Wolffheim und die Psychoanalytische Pädagogik, Gießen 1997
- Bleck, D.: Die Mikroanalyse von Videosequenzen. Zur Praxis einer qualitativen Methode der Kinderforschung. Unveröffentlichte Diplomarbeit am Fachbereich Erziehungswissenschaften der FU Berlin 1998
- Brougère, G.: Abhängigkeit und Auatonomie. Vorstellungsbilder und Status des Kindes in unserer zeitgenössischen Gesellschaft, Arbeitstexte Nr. 17, hg. vom Deutsch-Französischen Jugendwerk, Bad Honnef (o. J.)
- Büttner, C./Dittmann, M. (Hg.): Kindergartenprofile. Praxisberichte für die Ausbildung, Weinheim 1999
- Chrétiennot, C. (1995). Former à la pédagogie interactive par la pédagogie interactive. 5^e Congrès de l'EECERA, Paris
- Colberg-Schrader, H./Krug, M./Pelzer, S.: Soziales Lernen im Kindergarten. Ein Praxisbuch des DJI, München 1991
- deMause, Ll.: Hört ihr die Kinder weinen? Frankfurt 1978
- Honig, M.-S.: Entwurf einer Theorie der Kindheit, Frankfurt 1999
- Neill, A. S.: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill, Reinbek 1969
- Preissing, Ch/Lipp-Peetz,B/Zimmer, J.:
Qualification & Curriculum Authority: The Review of the Desirable Outcomes for Children's Learning on Entering Compulsory Education, London 1999
- Stambak, M. et al. (1983). Les bébés entre eux. Découvrir, jouer, inventer ensemble. Paris: PUF
- Wolffheim, N.:Die Beziehungen des Kindergartens zur Psychoanalyse, in: Biermann, G.: Nelly Wolffheim und die Psychoanalytische Pädagogik, Gießen 1997, S. 205-254
- Zimmer, J./Preissing, Ch./Thiel, Th./Heck, A./Krappmann, L.: Kindergärten auf dem Prüfstand. Dem Situationsansatz auf der Spur, Velber 1997