

## Bildung – das handelnde Subjekt

### Einleitung

„Mit mir ist es komisch. Ich kann so viel“ (Lindgreen 1977, 1).<sup>1</sup> Lotta, die jüngste von drei Geschwistern wundert sich manchmal über sich selbst. Obwohl sie noch nicht einmal zur Schule geht wie ihre Schwester und ihr Bruder, kann sie bereits pfeifen, Ski laufen, kranken Leuten helfen, Müll wegbringen, Tiere retten und vieles mehr. „Wenn ich so darüber nachdenke, kann ich eigentlich alles.“ (ebd.) Zu dieser überschwänglichen Fantasie gelangt Lotta, indem sie die Grenzen zwischen Wirklichkeitswelt und Geheimwelt flüssig hält. Dasjenige, was in der sozialen Wirklichkeit von Eltern oder Geschwistern und in der physischen Wirklichkeit von den Dingen nicht als Können bestätigt und anerkannt wird, das kann Lotta nämlich bereits „im Geheimen“. So steigt sie an ihrem 5. Geburtstag auf das von der Nachbarin Tante Berg - ebenfalls „im Geheimen“ - gemopste und viel zu große Fahrrad, nachdem sie beschlossen hatte, jetzt auch richtig Fahrrad zu fahren. Mit einiger Mühe schiebt sie das unförmige schwere Rad den Berg hinauf, um ihn dann, wie ihre Geschwister, herunter sausen zu können „dass es nur so rauscht“ (ebd.).

Es geht hier offenbar nicht um das Rad als einem zeitökonomischen Fortbewegungsmittel oder um das Training von Koordinations- und Gleichgewichtsvermögen, es geht um das Erlebnis von Sausen und Rauschen. „Jetzt pass auf, Teddy, jetzt wirst Du ein Sausen erleben“, kündigt sie dann auch ihrem auf den Gepäckträger geklemmten Gefährten das erwartete Flow-Erlebnis an. „Mehr konnte sie nicht sagen, denn nun ging es auch schon los. Sie sauste schneller davon, als Jonas und Mia-Maria es jemals getan hatten. „Bremse!“, schrie Lotta. „Bremse!“. Doch das Fahrrad konnte nicht bremsen und Lotta konnte es auch nicht. Lotta und der Teddy und das Fahrrad rasten den Berg hinunter, dass es nur so pfiiff. Ja, der Teddy hatte solch ein Sausen wahrlich noch nie erlebt. „Hilfe!“, schrie Lotta. „Hilfe!“ Aber das

---

<sup>1</sup> Ich verwende im Folgenden zwei Bücher von Astrid Lindgreen: „Lotta kann fast alles“ und „Na klar, Lotta kann Radfahren“, beides Episoden aus dem Band „Die Kinder aus der Krachmacherstrasse“, in denen die Protagonistin Lotta in ihrer Familie und ihrem sozialen Nahfeld dargestellt ist. Die beiden hier verwendeten Geschichten sind als Einzel-Bilderbücher erschienen, aus denen auch die Bilder auf den Folien stammen.

*Fahrrad raste immer weiter. Bis an den Fuß des Berges sauste es und hier krachte es mitten in die Hecke von Tante Bergs Haus. Die arme Lotta flog über die Hecke und landete in einem von Tante Bergs Rosensträuchern“ (ebd., 17/18).*

Ich werde auf diese Geschichte zurückkommen, um zu fragen, ob und wenn ja, *inwiefern* man diesen Sturz in die Rosenhecke als den Beginn eines frühkindlichen Bildungsprozesses auffassen kann.

Zunächst aber müssen wir uns etwas Klarheit verschaffen über den Begriff „Bildung“, und das ist gar nicht so einfach, denn: Über Bildung reden alle, der Begriff ist kein Eigentum der Erziehungswissenschaft (oder „Bildungswissenschaft“). In verschiedenen Kontexten kann je ganz unterschiedliches gemeint sein: In Philosophie, Geschichts- und Literaturwissenschaft, anderes als in der Erziehungswissenschaft; in Politik, in den Feuilletons der Zeitungen oder auf Elternabenden der Kindertagesstätten anderes als bei der OECD oder dem Fachtag der Jugendämter.

Heinz Elmar Tenorth (2011) empfiehlt in diesem Zusammenhang, die vielfältigen Bildungsdiskurse als *Selbstverständigungsdiskurse* einer Gesellschaft mit zeitdiagnostischer Valenz zu verstehen. Das meint: An der Art und Weise, wie eine Gesellschaft über Bildung spricht, kann man ablesen, wie sie sich in einer bestimmten Zeit über das Aufwachsen der nächsten Generation klar zu werden versucht: wie man es organisieren sollte, was dabei wichtige Ziele oder Orientierungen sind, brennende Themen und ungelöste Probleme. Als Pessimistin könnte man nun, im Chor mit einigen Kritikern, sagen: Bildung ist weiter nichts als ein Container-Wort (Dieter Lenzen 1997) oder eine „Wärme-Metapher“ (Wegemann), mit der immer alles und nichts gesagt ist und höchstens ein angenehme Assoziation auf bessere Zeiten verbunden ist; als Optimistin kann man aber auch sagen: Solange es eine Bildungs-Wissenschaft gibt, die die Ressourcen hat, diese babylonischen Verwirrungen zu ordnen und das Wesentliche zu fokussieren, solange könnten diese gesellschaftlichen Selbstverständigungsdiskurse ruhig weitergeführt werden – man muss sie nur von den erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Diskursen trennen. Das will ich im Folgenden tun.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Das eben sind die Funktionen und Aufgaben der erziehungswissenschaftlichen *Bildungstheorie*: (a) das inhärente Denken der verschiedenen Sprecher sowie ihr Verhältnis zueinander zu rekonstruieren, zu beschreiben und zu kommentieren; also die Zeitdiagnostik als solche kenntlich zu machen; (b) die brennenden Fragen auszuformulieren und zu bearbeiten (als zeitgenössische Arbeit) bzw. historisch zu rekonstruieren damit tätig sein als Reflexions- und Interpretationsinstanz; (c) Verbindungen zu knüpfen zwischen empirischer Forschung und theoretischer Analyse (ich sage ausdrücklich nicht „empirischer Bildungsforschung“, weil dieser Begriff doch immer mehr mit einem bestimmten Typus

Es ist also geboten, sich zunächst über den Begriff etwas Klarheit zu verschaffen. Dabei werde ich mich in einem ersten Schritt an den eher etablierten Begrifflichkeiten entlangtasten, jedoch bereits jedes Mal mit einem Ausblick auf Fragestellungen, die die frühe Kindheit betreffen. Ich unterscheide dabei 1. Redeweisen/Diskurse, 2. Thematisierungsweisen und 3. Weisen des Weltbezuges.

Das Etablierte werde ich dann im zweiten Schritt mit neueren Entwicklungen des bildungstheoretischen Diskurses begegnen, so dass Sie einen knappen Überblick erhalten über die Diskussion darüber, was Bildung ist, sein könnte oder sein sollte, wie sie innerhalb der Erziehungswissenschaft geführt wird. Das ist der erste Teil.

Der zweite beschäftigt sich dann mit Besonderheiten der *frühkindlichen Bildung*. Da treffen wir dann Lotta und das große Fahrrad wieder.

## **I. Was ist Bildung?**

Ganz allgemein verstehen viele Erziehungswissenschaftler/innen unter Bildung die Modifikation, Formung, Gestaltung des Verhältnisses einer Person zu ihrer dinglich-materialen, geistigen wie auch personalen Umwelt. Fassen wir die verschiedenen Umwelten zusammen, lässt sich stark vereinfachend von einem Ich-Welt-Verhältnis sprechen, das sich durch Bildung formt, gestaltet, wandelt, transformiert.

Bildung vollzieht sich dabei immer in einem gesellschaftlichen Kontext, sie ist daher nicht beliebig und jedem Menschen selbst überlassen, sondern sie ist kollektiv vorstrukturiert. Dies geschieht z.B. durch die Raumgestaltung im Kindergarten, durch die Lehrpläne in den Schulen, durch Modulhandbücher an der Uni. Dennoch sind sich die meisten Erziehungswissenschaftler auch darüber einig, dass Bildung dem Menschen nicht abgenommen werden kann, sondern dass Bildung im Prinzip immer Selbstbildung ist. Das bedeutet, ich kann nicht Sie bilden, sondern Sie können sich nur selbst, bestenfalls angeregt durch meine Bemühungen, bilden. Auch deshalb ist aber die Vorstrukturierung/Organisation ein ganz wichtiger gesellschaftlicher Aushandlungsprozess (das kann man z.B. in den Diskussionen um Gesamtschulen oder Oberschulen beobachten). Dieser gesellschaftliche Kontext ist historisch geworden und auch in der Zukunft wandelbar; und dieser gesellschaftliche Kontext formuliert

---

von Forschung konnotiert ist, der m.E. zu eng ist, um alle empirischen Bemühungen um das Thema Bildung zu umfassen).

immer auch Ziele für den Prozess der Bildung. Daher ist Bildung ein normativer Begriff.

Das ist nun so allgemein, dass niemand widersprechen wird, aber in dieser Allgemeinheit stecken dann doch auch schon viele Probleme und Fragen:

Wie werden die Zielvorgaben bestimmt, von wem und mit welchem Recht (z.B. Mündigkeit; selbständige Lebensführung, Teilhabe am gesellschaftlichen Leben; Mitarbeit an den Schlüsselproblemen unserer Zeit, Glück, Selbstverwirklichung)? Passen die Organisationsformen (wie etwa diese Vorlesung) zu dem angestrebten Ziel (etwa des selbständigen Denkens) und zu den Prozessen der Bildung, die durch die Organisationsform angeregt werden oder werden sollten? Wie organisiert man, dass dieses Ziel auch erreicht wird? Und was ist der Fall, wenn individuelle und gesellschaftliche Interessen nicht übereinstimmen? Ja, sollten sie nicht sogar *nicht* übereinstimmen, da ja sonst keine Individualität entstehen kann? Diese Bildungsziel der Ausbildung von einer individuellen Identität steht in beinahe jedem Lexikon oder Lehrbuch, z.B. auch bei Faulstich/Faulstich-Wieland (2006, S.53):

*„Der Aufbau von Bildung ist ein lebensgeschichtlicher Vorgang, in dessen Verlauf die Individuen versuchen, Identität herzustellen. Sie eignen sich Kultur an und entfalten dabei ihre Persönlichkeit. Aus diesem Prozess entsteht die individuelle Biografie. Bildung in diesem Sinne kann es nur geben in modernen Gesellschaften, in denen der Ort, die Stellung und der Lebenslauf der einzelnen nicht festgelegt sind.“*

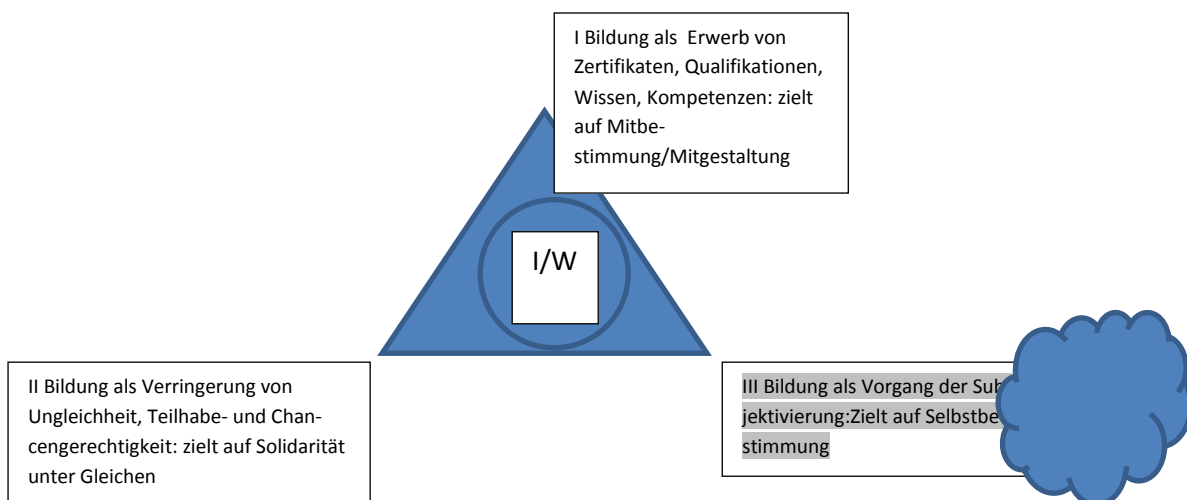
## **I. 1. Redeweisen über Bildung**

Ich sehe derzeit innerhalb der Erziehungswissenschaft drei Diskurse oder Redeweisen, drei Perspektiven auf den eben ganz allgemein beschriebenen

I. Bildung ist das, was man sich in Bildungsinstitutionen aneignet: Wissen, Kompetenzen, Qualifikationen und Zertifikate. In dieser Perspektive befähigt, so die Hoffnung, Bildung zur Mitgestaltung der gesellschaftlichen Themen, Aufgaben und Probleme, in Form von Berufsausübung, Expertise, Dialogfähigkeit, Rollenübernahme (z.B. der Hausfrau und Mutter) (Bürger) . Der schulpädagogische Diskurs, das KiTa-Kind als zukünftige/r Schüler/in: was kannst du lernen und wie können wir das unterstützen, vorbereiten, begleiten? (Lernen)

II. Bildung ist das, was hilft, soziale Ungleichheit zu vermindern und die Individuen zu einem selbstbestimmten Leben zu befähigen (solidarische Gemeinschaft der Gleichen); Der sozialpädagogische Diskurs: das KiTa-Kind als (potentiell) benachteiligtes Kind : wo liegen deine Risiken, im Laufe des Aufwachsens abgehängt zu werden, wie können wir dem entgegenwirken, und zwar möglichst früh (Fördern, unterstützen, kompensieren)

III. Bildung ist die selbsttätige Formung der Subjektivität des Menschen in Auseinandersetzung mit Welt/Selbst/Anderen (Mensch); hier als Wolke dargestellt, da am wenigsten greifbar. In dieser Redeweise thematisiert man als Bildung vor allem das, was gesellschaftlich nicht einholbar ist, was den Menschen zu einem Unverwechselbaren macht; damit Subjektivität entstehen kann, muss neben in der Auseinandersetzung mit der Welt und den Anderen immer wieder auch so etwas wie Selbstreflexion, also ein Aufmerken auf die eigene Position IN der Welt geschehen. Wenn man sagt: dann entschloss er sich aus eigenem Antrieb, doch noch sein Abitur zu machen, dann fragt man hier: wer oder was treibt diesen Antrieb an? Dies ist der bildungstheoretische/bildungsphilosophische Diskurs: das KiTa-Kind als schon bereits jetzt oder zukünftig selbstbestimmtes Subjekt.



## I.2. Dimensionen von Bildung:

In allen drei Diskursen wird Bildung auf sehr unterschiedliche Weise thematisiert. Dieter Lenzen (1997, zit. n. Ehrenspeck 2009) hat einmal fünf solcher Thematisierungsformen vorgeschlagen: aus einem Dreieck werden also nun fünf!

### a) Bildung als individueller Bestand:

Hier thematisiert man das Erworbene, Bildung als Produkt, der gebildete Mensch z.B. mit seinen Bildungsabschlüssen, mit seinem Grad an Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit. Ein Kind ist z.B. naturwissenschaftlich gebildet, weil es bestimmte altersgemäße Zusammenhänge der Natur (etwa Pflanzenwachstum) nachweislich verstanden hat.

### b) Bildung als individuelles Vermögen:

Hier kommt das Potential, die Bildsamkeit einer Person zur Sprache. Sie kennen das als die Diskussion um Begabung, Talent, Plastizität: das sind auch die Fragen nach Intelligenz, was ist das eigentlich, und danach wie die Unterschiede zwischen den Menschen zu erklären sind? Also: wie bildungsfähig sind die Kinder, ist dieses Kind. Dahinter steht ja oft auch die Frage: Wie viel Investition lohnt sich hier? Im sozialpädagogischen Diskurs steht etwa die Frage: Tun wir genug dafür, dass alle Kinder überhaupt befähigt werden, ihr Potential zu entfalten (Befähigungsgerechtigkeit)?

### c) Bildung als individueller Prozess (der Vollzug):

Hier fragt man danach, wie Bildungsprozesse im Einzelnen verlaufen, was solche Prozessen eigen ist, was sie befördern oder behindern kann. Das werden wir gleich mit Lotta einmal genauer anschauen: wie lässt sich der Vollzug von Bildungsprozessen beschreiben, was passiert da eigentlich und wie passiert es?

### d) Bildung als individuelle und gattungsgemäße Selbstüberschreitung:

Dies ist die Frage danach, inwiefern durch Bildung nicht irgendetwas geformt wird, oder sich formt, sondern darüber hinaus danach, ob die Person oder die Gruppe von Personen mit diesen Bildungsprozessen auch in einer fortschreitenden Weise in sich Subjektivität, Identität, Persönlichkeit ausbildet und dadurch als Kollektiv der Entwicklung der Gesellschaft als Ganzes dient. Dieses ist also das normative Dreieck, das die Bildungsziele zum Thema hat.

### e) Bildung als Aktivität bildender Institutionen und Personen:

Dieses Dreieck nimmt das Thema der gesellschaftlichen Organisationen von Bildung in den Blick. D. h., dass zu jeder vollständigen Bildungstheorie auch eine Institutionentheorie gehört. Für die Frühpädagogik: Inwiefern ist die KiTa eine Bildungseinrichtung, und nicht doch nur eine Betreuungs- und Pflegeeinrichtung?

### **I.3. Weisen des Weltbezugs**

Wenn Bildung als eine Modifikation, Veränderung des Verhältnisses zwischen Ich, Welt und Anderen beschrieben ist, dann sollten wir schließlich auch fragen: Wie können wir uns die Weisen dieser Beziehungen zur Welt vorstellen? Auch hier hat die klassische, die etablierte Bildungstheorie mehrere Klassen von Beziehungsarten herausgearbeitet:

Ich erläutere Ihnen diese vier Weisen des Weltbezugs an Hand des Schokoladennikolauses, den ich mitgebracht habe. Ich kann diesen Weltausschnitt auf vier verschiedene Weisen befragen.

#### **1. Ästhetisch:**

Ich fasse den Nikolaus über meine Sinne auf, ich mache mir diese Sinneseindrücke zum Gegenstand meiner Aufmerksamkeit, ich beginne damit zu spielen, gefällt mir dieses Stück Welt? Regt es mich an zur Auseinandersetzung? Schmeckt es mir?

#### **2. Moralisch:**

Ich frage mich: Wem gehört der wohl? Darf ich den essen? Was würde passieren, wenn ich ihn einfach nehme? Vielleicht sieht es ja niemand? Welche Konsequenzen müsste ich befürchten, wenn ich ihn nähme? Handle ich gemäß den Normen oder nicht?

#### **3. Praktisch:**

Ich nehme ihn, gehe damit nach Hause, stecke ihn meinem Mann in den Stiefel ... oder ich schmelze ihn ein und lade die Nachbarn zum Schokoladenfondue ein ...oder ich stelle ihn in meine Sammlung aus Nikoläusen, denn da fehlt gerade noch diese Form und Größe. Frage: Was kann man damit sinnvollerweise tun?

#### 4. Theoretisch:

Ich betrachte ihn und versuche, ihn nach Größe, Gewicht, Preis, Kalorienanzahl zu bestimmen: Ist mein Wissen über den Nikolaus richtig oder falsch?

So kann man im Prinzip mit allen „Weltausschnitten“ umgehen, bei einigen drängt sich eher die eine oder eher die andere Weise des Weltbezugs auf. Oft gibt es Überschneidungen im Empirischen, aber als analytische Kategorie haben sich diese bewährt.

Sie werden mir sicher nachsehen, dass ich weiterhin nicht über alle Ecken und Kanten, alle Dimensionen und Thematisierungsweisen gleichzeitig und auch nicht nacheinander reden kann. Das tut niemand, und das müssen auch Sie nicht tun. Das würde nur dazu führen, dass wir auf einem unbefriedigend allgemeinen Niveau bleiben. Ich möchte stattdessen, um nun von den eher klassischen, zu den zeitgenössischen Diskussionen zu gelangen, im Folgenden den der Bildungsidee, wenn man so biologisch einmal reden darf, angeborenen Optimismus und dessen Dämpfer in jüngerer Zeit eingehen.

#### **I.4. Vom gebrochenen Optimismus**

Aleida Assmann (1993) schreibt: „Der Bildungsbegriff changiert zwischen utopischem Ideal und politischem Programm.“ Er enthält eigentlich immer die Erwartung, durch Bildung werde alles besser, entwickle sich (positiv) weiter. Dieser normative Gehalt des Bildungsbegriffs ist erstaunlich häufig verknüpft mit einer pessimistischen Zeitdiagnose. So schrieb Buck (1984, zit.n. Meyer-Drawe 2007):

„Die umlaufenden Vorstellungen über „Bildung“ ... leiden an einem Erbübel pädagogischen Denkens: sie versuchen, die Erfahrung einer mutlos stimmenden Situation durch eine optimistische Erschleichung wettzumachen. Beides, negative Erfahrung der Zeit, also Zeitkritik, und projektive Zuversicht in die Möglichkeiten und Macht gegenwirkender Bildung, ist dem pädagogischen Bewusstsein ... in seiner Zusammengehörigkeit eine gewohnte und liebe Übung“.



Aktuell sehen wir diese Zuversicht ausgedrückt in solchen Begriffen wie Bildungsoffensive, Bildungsgipfel und auch der Umbenennung des Kindergartens in eine Bildungseinrichtung als Reaktion auf den so typisch deutschen Pisa-„Schock“.

Allerdings hat dieser Bildungsoptimismus im Laufe der Jahre auch sehr erheblich Dämpfer bekommen, so erheblich, dass viele ihn eigentlich lieber aufgeben wollen.

Ich will Ihnen einige dieser Dämpfer kurz vorstellen:

Erster Dämpfer: Bildung als Distinktionsmittel

Bereits im 19. Jahrhundert wurde deutlich, dass das Bildungsbürgertum die erworbene Bildung dazu nutzte, sich gegen die „Ungebildeten“ abzugrenzen und seine Macht zu erhalten und zu stärken. Bis heute ist dies ein wichtiger Diskussionspunkt: Bildung führt nicht nur zu Befreiung aus Unmündigkeit, sondern es dient auch dem Machterhalt der gesellschaftlich Höherstehenden. Es ist nicht einfach ein individuelles Projekt, sondern die Art und Weise ihrer Gestaltung, Organisation ist immer in gesellschaftliche Machtverhältnisse eingebettet - und Macht strebt i.d.R. danach, sich zu erhalten, und nicht an Einfluss zu verlieren. Der Bildungsdiskurs ist immer eingebettet in Machtverhältnisse und Hegemonialbestrebungen, etwa der Geschlechter zueinander, der verschiedenen Schichten oder der Einheimischen gegenüber den Zugewanderten.

Zweiter Dämpfer: Kritik an individuellem Subjektbegriff und an Autonomie

Mit der Zeit wurde immer deutlicher, dass die Orientierung an Subjektivität und Autonomie nicht-intendierten Nebeneffekte (tacit dimensions) erzeugt: Denn die machtvolle Durchsetzung des gedacht starken Subjekts geschieht immer auf Kosten anderer, man MUSS Gewinner und Verlierer produzieren (und das tun wir ja auch in nicht zu übersehender Weise); das starke, souveräne Subjekt tut aber nicht nur anderen, sondern auch sich selbst Gewalt an, wenn es seine Schwächen, Enttäuschungen, Verletzlichkeiten, sein Scheitern und seine Misserfolge, seine Abhängigkeit von Anderen zu Gunsten der in der klassischen Bildungsidee enthaltenen starken Individualität und Einzigartigkeit, der Selbstbestimmung und Autonomie dauerhaft verdrängen, leugnen muss.(Meyer-Drawe 2007)

Dritter Dämpfer: Damit verbunden ist die Skepsis gegenüber der im klassischen Bildungsprogramm verankerten Fortschrittsgläubigkeit, Höherentwicklung. Der erste

große Zweifel entstand nach dem Faschismus und seiner bodenlosen Inhumanität, die zu der Frage führte, wie eine hoch gebildete europäische Elite dies hat zulassen können. Auch heute müssen wir uns damit konfrontieren, dass wir Gebildeten auf Kosten nicht nur der Armen in unserer Gesellschaft leben, sondern inzwischen auf Kosten der ärmeren Menschengruppen auf dem ganzen Globus sowie auf Kosten unserer eigenen Kinder und Enkel, denen wir einen ökologisch und ökonomisch total überschuldeten Planeten übergeben werden. Das kann eigentlich niemand mehr Fortschritt nennen.

Vierter Dämpfer: Oft wird/wurde Bildung als ein harmonisches Wechselspiel von Weltaneignung und Selbstbegegnung gedacht und beschrieben, aus welcher die gesellschaftlich dienende (brauchbare) Persönlichkeit hervorgeht. Das Ideal war und ist noch immer häufig der gebildete Mensch, der seine Möglichkeiten so zur Geltung bringt, dass er sich gegenüber allen anderen sowohl einzigartig (individuell) als auch anschlussfähig und kooperativ zeigt. Die nähere Betrachtung des *Vollzugs* von Bildung zeigt aber doch immer mehr, dass dabei ein wichtiger Aspekt marginalisiert wurde oder wird, nämlich die Tatsache, dass wir jedes Mal, wenn wir etwas Neues erlernen oder erwerben, wir etwas altes negieren oder zerstören müssen – und das ist (das werden wir gleich bei Lotta studieren) mitunter schmerzhaft . (vgl. Winnicott, Bürmann 2001, Buck 1984; Meyer-Drawe 2008)

Diese Optimismus-Dämpfer begleiten alle seriösen Versuche, heute über Bildung zu sprechen – an ihrem Auftauchen können Sie z.B. einen erziehungswissenschaftlichen von einem politischen Reden über Bildung unterscheiden.

## **II. Was ist frühkindliche Bildung?**

### **II.1. Wann beginnt frühkindliche Bildung?**

Zunächst drei Definitionen

Tietze 2003: "Ich bin in der Erziehungswissenschaft vermutlich ein Exot, denn Bildung beginnt üblicherweise mit dem ersten Schuljahr. Menschen, die sich unterhalb dieser institutionellen Grenze mit Bildung beschäftigen, gehören nach allgemeiner Auffassung nicht unbedingt in den Wissenschaftsbetrieb" (Brauchen wir eine Bildungsoffensive? 2003, S. 1).

Gerd Schäfer hält mit einem prominent gewordenen Buchtitel dagegen: „Bildung beginnt mit der Geburt“. Was ist der Gegenstand ihres Streits? Während also Tietze den Begriff Bildung an den Eintritt in die Institution Schule knüpft (und alles andere unwissenschaftlich nennt), hat Gerd Schäfer offenbar ein ganz anderes Verständnis davon, was man mit Bildung meinen könnte, nämlich etwas, was auch unabhängig von Institutionen sich ereignet.

Eine dritte Auffassung vertritt Lothar Wigger, der davon ausgeht, dass Bildung in etwa dort beginnt, wo Erziehung aufhört, also vielleicht etwa mit Beginn der Adoleszenz, wenn Jugendliche zunehmend weniger sich den Erziehungsbemühungen von Eltern und Lehrern zu unterwerfen bereit sind und stattdessen zunehmend mehr die Dinge selbst in die Hand nehmen. Möglich wird dies dadurch, dass sie dann nicht nur einige Orientierung in der Welt und Wissen über die Welt erlangt haben, sondern auch, dass sie zunehmend in der Lage sind, die Bedeutung von Wissen und Orientierung auf sich selbst zu beziehen, auf das, was sie damit anfangen wollen: In Akten der selbstreflexiven Interaktion zwischen Welt, Ich und Selbst bringt der junge (und auch alte) Mensch sich selbst und seine Biografie hervor. (Faulstich-Wieland, Faulstich 2006)

Wenn wir unterstellen (und dazu sind wir ja erst einmal hier), dass es vertretbar und sinnvoll ist, von frühkindlicher Bildung zu sprechen, und nicht nur von Lernen, Entwicklung, Förderung, Erziehung oder Kompetenzaufbau, dann sollten wir uns wohl erst einmal an Gerd Schäfer halten.

Unabhängig davon aber stellt es natürlich einen großen Unterschied dar, ob man von Säuglingen und den Ereignissen im ersten Lebensjahr oder von Bildungsprozessen bei z.B. Fünfjährigen spricht. Aber: Ab wann ist es tatsächlich sinnvoll, von Bildung zu reden? Ich denke, die Bildungsprozesse des kleinen Kindes beginnen dort, wo sich das Kind – in welcher Art und Weise auch immer – aktiv zu seiner kulturellen Umwelt *ins Verhältnis* setzt. Das setzt voraus, dass da etwas ist, was sich ins Verhältnis setzen kann, nämlich ein, sich seiner selbst bewusstes, Ich, das immerhin weiß, dass es von dieser kulturellen Umwelt unterschieden ist. Das ist bei der Geburt nicht der Fall, es ist aber vermutlich auch nicht erst dann der Fall, wenn das Kind „Ich“ sagen kann, und erst recht nicht erst dann, wenn es in die Schule kommt, oder wenn die Erziehung aufhört.

Die erste Frage an einen Bildungsbegriff der frühen Kindheit lautet daher: Wie entsteht denn überhaupt das Subjekt und die Fähigkeit, sich auf sich selbst und auf seine Umwelt zu beziehen?

## **II.2. Wie entstehen Subjektivität und Selbstreflexivität?**

Ich stelle diese Frage, die sie vielleicht gern übersprungen hätten auch deswegen an den Anfang, weil wir uns als Frühpädagog\_innen mehr als andere Pädagog\_innen darin üben müssen, die Andersartigkeit unseres Gegenübers zu verstehen.

Gerd Schäfer geht, wie viele andere auch, davon aus, dass kleine Kinder zunächst in Erfahrungen, die sie in praktischer Auseinandersetzung mit ihrer soziokulturellen Umwelt machen, sich selber „formen“. Bildung geschieht für ihn im Erfahrungslernen, d.h. Erfahrungen werden strukturiert, ausdifferenziert und gehen allmählich in denkende Bewusstseinsprozesse über. Schäfer interessiert sich nun für den allmählichen Aufbau des Bewusstseins.

Am Beginn stehen einfache Erfahrungen (das Gehalten-werden, das Gestillt-werden, das Angesprochen-werden durch Menschen, Geräusche, Farb- und Formeindrücke usw.), am anderen Ende steht das denkende, sprechende Ich eines Kindes, das z.B. sagt: „Ich will aber nicht aufräumen, ich habe gestern erst aufgeräumt, heute bist du dran!“

Was liegt dazwischen?

Schäfer schlägt vor, für etwa die ersten zwei Lebensjahre fünf Organisationsprinzipien des kindlichen Körpers zu unterscheiden. Denn bevor ein Kind „ein Selbst-Bild verbunden mit einem Welt-Bild entwerfen kann, braucht es eine [...] präreflexive Erkenntnistheorie, die bereits in den Körper, sein Wahrnehmen und Handeln eingebaut ist, noch bevor es beginnt, (in einem strengen Sinn) zu denken“ (Schäfer 2002, S. 76/77). Mit präreflexiver Erkenntnistheorie ist hier gemeint: das Kind braucht Verarbeitungsmuster, praktische Handlungsmuster, es braucht Möglichkeiten der Sinnstrukturierung und Sinnggebung, damit es in seiner Welt zurechtkommt, damit es aktiv sein kann, sich an den Tätigkeiten, die um es herum geschehen, oder die an ihnen geschehen, teilnehmen kann. (Bsp. wickeln, anziehen, trinken – irgendwann beteiligt sich das Kind am Vorgang des Wickelns, des An- und Ausziehens, es streckt und beugt die Arme und Beine, hebt den Po etc.) Diese Strukturierungsmuster werden Teil des kindlichen Körpers, sie lagern dem kindlichen Organismus ein, etwa so, wie einem Fisch eine Theorie der Strömungsdynamik (ebd.) einlagert.

Von den fünf Organisationsformen, die Schäfer entfaltet will ich nur die dritte etwas ausführlicher beschreiben, da sie m.E. für die Frage nach dem Beginn der Bildung entscheidend ist.

Schäfer nennt zunächst die *sinnliche Organisation* des kindlichen Körpers, in der ein sensorisch strukturiertes Gewahrwerden gegebener sozialer oder sachlicher Erfahrungsmuster erfolgt. Es etablieren sich frühe Wahrnehmungsmuster, mit Hilfe derer Wirklichkeit und Selbsterleben strukturiert und erwartet werden. Es handelt sich dabei jedoch um eine amodale Organisationsform, in der weder die Sinne noch „Innen“ und „Außen“ deutlich voneinander unterschieden sind. Daniel Stern spricht hier von elementaren Empfindungsqualitäten wie „Intensität, Lust und Unlust, Form, Vitalitätsaffekt, Zeitmuster“ (nach Stern 1992). Es folgt dann zweitens die szenische Organisation des kindlichen Körpers, in welchem szenische Erinnerungsmuster an immer wieder erlebte Episoden z.B. der täglichen Pflege- und Kommunikationsrituale als größerer Wahrnehmungseinheiten, als „Inseln der Konsistenz“ entstehen, die allmählich zusammenwachsen (Stern 1992).

Als dritte Organisationsform nennt Schäfer die soziale Organisation des kindlichen Körpers, die etwa im zweiten Lebenshalbjahr einsetzt. In dieser Phase ist beobachtbar, wie das Kind in den Interaktionen zwischen sich selbst und der Bezugsperson zunehmend aktiv wird und auch öfter die Initiative zu Interaktionen ergreift. Zudem erweitert sich der vorsprachlicher sozialer Austausch durch die gemeinsam geteilte

Aufmerksamkeit auf etwas Drittes. Die enge Dyade aus Mutter und Kind öffnet sich triadisch auf die Welt hin. Das Kind erkennt, dass man das Sehen und Empfinden miteinander teilen kann. Dabei kann man sich aufeinander „abstimmen“ mit Gesten, Blicken, Mimik. Wenn etwas Neues auftaucht, vergewissert sich das Kind bspw. durch Blicke bei der Mutter, ob sie sich ebenso erschreckt, oder ob das Neue bei ihr eher Freude oder Neugierde weckt. Durch diese Abstimmung über zwischen den Personen kann das Kind sich dann dem Neuen zuwenden, auch, wenn es zunächst erschrocken war. Eingeübt werden solche Abstimmungsprozeduren in geteilten Routinen, von denen das Kind schon lange um ihre Verlässlichkeit und Wiederkehr weiß. In diesem Wechselspiel aus Versicherung der Verbundenheit und Öffnung auf das Dritte hin entsteht eine frühe Subjektivität durch Intersubjektivität.

So wertvolle diese genaue Auseinandersetzung mit frühen Formen der Subjektivität sind, beleuchten sie doch von unserem Dreieck zunächst nur eine Spitze, nämlich die der Subjektivierung. Dabei bleibt Schäfer ganz deskriptiv, d.h. er diskutiert die normativen Implikationen des Bildungsgeschehens nicht. Er interessiert sich weder für die gesellschaftlichen Vorbedingtheiten der individuellen Bildungsprozesse, noch für die kulturellen Diversitäten. Er behandelt alle Kinder gleich, ohne Rücksicht auf ihre ganz unterschiedlichen Herkunft. Dabei folgt er aber dennoch der normativen Implikation, dass Bildung stetiges Wachstum, ständige Ausdifferenzierung des Ich-Welt-Verhältnisses bedeute, in dessen theoretischen Entwurf zumindest es keine Rückschläge gibt. Wenigstens diesem zweiten Einwand will ich nun mit Lotta ein wenig auf den Grund gehen.

### **II.3. Ein Beispiel: Lotta**

Über diesen ersten Satz: „Mit mir ist es komisch. Ich kann so viel.“ könnte man ja schon eine eigene Vorlesung halten. In diesem Satz ist doch eine für ein 5-jähriges Kind vielleicht unerwartete, aber empirisch glaube ich, gar nicht seltene Wendung auf sich selbst gegeben. „Mit mir ist es komisch. Ich kann so viel.“ Warum ist das für Lotta komisch? Warum ist es nicht einfach großartig? Ich denke, Lotta setzt sich mit dieser Verwunderung bereits ins Verhältnis zu den durch ihre Umwelt kommunizierten

Erwartung, dass ein 5-jähriges Kind eben noch nicht viel kann. Sowohl als Jüngste von drei Geschwistern, als auch als Kind ihrer Eltern wird sie tagaus, tagein mit dem Satz oder der Haltung konfrontiert werden: das kannst du noch nicht; lass mich das mal machen, das darfst du noch nicht etc.

Lotta wundert sich also zu Beginn über sich selbst, weil sie eine Differenz wahrnimmt zwischen Selbstsicht und Sicht der Anderen auf sie.

Ich will jetzt in drei Schritten ihren Bildungsprozess, der mit dem eingangs erzählten Sturz in die Rosenhecke nicht beginnt, sondern schon längst begonnen hat, erläutern.

### **3.1 Illusion der Omnipotenz als vorgängige Möglichkeitsbedingung des Lernens: Lotta kann eigentlich schon alles**

Die Illusion der eigenen Mächtigkeit, das Selbst-Erleben als einem Wirkungszentrum des Geschehens entsteht nach Winnicott durch die frühe Erfahrung der Symbiose mit der Mutter (bzw. ersten Bezugsperson), die zunächst alle Bedürfnisse des Kindes stillt. Indem sich die Mutter den Bedürfnissen des Kindes in der ersten Phase weitgehend anpasst, nährt sie beim Säugling die Illusion magischer Kontrolle (Winnicott 1997, S. 21). Zwischen Kind und Außenwelt entsteht ein Zwischenraum, in welchem das Kind das Begehrte selbst erschaffen kann. „Omnipotenz ist für den Säugling fast eine Erfahrungstatsache.“ (ebd.) Diese frühen Erfahrungen der Omnipotenz sind dadurch geschützt, „daß wir nie die Frage stellen: Hast Du dir das ausgedacht oder ist es von außen an dich herangebracht worden?“ (ebd., S. 23), sondern dem Kind die Illusion gewähren, „daß das, was es erschafft, wirklich besteht“. (ebd., S. 25) Bsp.: Teddy als echter Freund.

Was sich in diesem geschützten Zwischenraum ereignet ist der „wirklichen“ Trennung von kindlicher Psyche und äußerer Objektwelt vorgängig. Erst durch das Vorhandensein des Zwischenraumes kann sich im Erleben des Kindes Innen- und Außenwelt voneinander trennen. Die Illusion des Kindes, das, was ist, selbst erschaffen zu haben, speist jenen Überschuss realitätsfremden Muts, der viele Lernanfänge überhaupt erst möglich macht. „Wenn ich so darüber nachdenke, kann ich eigentlich alles“, sagt Lotta und fasst ihren Plan, nun auch „richtig“ Fahrrad zu fahren.

Es geht ja bei Lotta, wie oben bereits angedeutet, keineswegs nur um das *Erlernen* des Fahrradfahrens – das ist nur das von der Kultur zur Verfügung gestellte Mittel für

die Herstellung von Triumphgefühlen, für eine neue Erfahrung der eigenen Leiblichkeit, in der es saust und rauscht und in der man erstmalig von oben auf die Welt schauen kann.<sup>3</sup> Es geht Lotta überhaupt gar nicht um das Lernen, diesen Schritt gedenkt sie zu überspringen, sie will es einfach *tun*, so wie ihre großen Geschwister es tun, sie will eine Radfahrerin sein, nicht etwa eine Fahrschülerin. Indem das „Ich will ...“ und „Ich werde ...“ in der, der ausführenden Tat vorgängigen, Fantasie zusammenfallen, wird das bei den Großen gesehene Radfahren zur Quelle *und* zur Projektionsfläche von Lottas Omnipotenzfantasien.

### **3.2. Desillusionierung als notwendiger Schritt in der Realitätsprüfung: Lotta blutet**

Die Desillusionierung folgt notwendigerweise umgehend. Nicht erst im Flug über die Rosenhecke, sondern bereits beim Versuch, das viel zu große Fahrrad aus dem Schuppen und den Berg hoch zu schieben, leistet das Objekt Widerstand und ruft, so Winnicott, bei dem Kind aggressive Akte der Objektzerstörung hervor.

*„Das war ein ganz dummes und abscheuliches Fahrrad, fand Lotta. Es zerschrammte ihr die Beine und fiel dauernd um und rutschte weg. „Warte nur, bis ich auf die Pedale steige“ sagte Lotta böse. Sie sagte es zu dem Fahrrad.“ (S. 14)*

Im Übergang von der Objektbeziehung zur Objektverwendung muss das Fahrrad zunächst zerstört werden, damit das Kind daran dessen Nicht-Vernichtbarkeit erfahren kann. Die aggressiven Akte dienen also der Objektbildung als einem Teil der Außenwelt, losgelöst von der Fantasie und Mächtigkeit des Kindes.<sup>4</sup>

Nachdem Lotta gestürzt ist, fängt sie ein solches Geschrei an, dass die Nachbarin herausgelaufen kommt, um sie zu trösten. Lotta stellt fest, dass sie nicht nur eine Beule am Kopf, sondern, noch viel schlimmer, eine blutende Schramme am Knie hat. *„Blut“, schreit Lotta so laut, dass man es in der ganzen Straße hören konnte. „Da kommt Blut! An meinem Geburtstag!“*

---

<sup>3</sup> Vgl. hierzu die grandiose Anfangserzählung Thomas Bernhards in seiner Autobiografie „Ein Kind“ (Bernhard 2005), die das gleiche Sujet hat wie Astrid Lindgren: „So also begegnet der Radfahrer der Welt: von oben! Er rast dahin, ohne mit seinen Füßen den Erdboden zu berühren, er ist ein Radfahrer, was beinahe so viel bedeutet wie: ich bin der Beherrscher der Welt.“ (ebd., S. 9)

<sup>4</sup> Bürrmann spricht daher auch präzisierend von einem „Vorgang der Destruktion der *Illusion* in Bezug auf das Objekt“ (Bürrmann, 2000, S. 561)



Nachdem sie beim ersten Schritt der Desillusionierung das Fahrrad als Objekt der Außenwelt erkannt hat, das von ihr getrennt ist und durchaus eigensinnig sich verhält, kommt es nun zu einer desillusionierten Sicht auf sich selbst: Dass sie ausgerechnet an ihrem Geburtstag, einem lang ersehnten Tag des Glücks, des Größer-Gewordenseins und des antizipierten Rauschzustandes auf dem Rad sich am Ende schmutzig, mit Beule am Kopf und – das ist der Gipfel der symbolischen wie zugleich leiblich-realen Verwundung – *blutend* in der Dornenhecke wieder findet, zerstört alle Illusionen eines als mächtig erlebten Selbst.

Wir sollten Bildung also nicht nur als den Erwerb von Wissen, Kompetenzen oder praktischen Fähigkeiten (Radfahren) bestimmen, sondern sie außerdem als einen Prozess der Welterschließung und des Erschlossen-Werdens durch die (durchaus widerständige) Welt begreifen (Klafki). Allerdings muss dabei mit bedacht werden, dass auch das Subjekt selbst zur Welt gehört. Bildung besteht dann darin, sich einerseits als Teil der Welt und damit von ihr abhängig, als auch sich ihr gegenüberstehend zu begreifen. Lernen als Teil des Bildungsprozesses vollzieht sich in dieser doppelten Struktur von Widerfahrnis und schöpferischer Aktivität (Meyer-Drawe 1999, Bürrmann 2000). Dieses Moment der Widerfahrnis wird in bildungsphilosophischen Kontexten auch mit der „Negativität im Lernprozess“ in Verbindung gebracht. Im neu Gelernten ist das Alte negiert, das Neue entsteht aber erst durch eine Irritation, eine Verwunderung, eine Negativ-Einsicht in das „Noch-Nicht-Können“. Der Schritt, den Lotta mit dem Schwung ihrer Könnens-Illusion („Ich werde jetzt Fahrrad fahren“) gern übersprungen hätte, holt sie nun ein, auch deswegen ist die Landung in die Desillusionierung so unsanft und schmerzhaft.

Benner richtet dabei die Aufmerksamkeit auf genau jene Zwischenräume, die zwischen dem Noch-nicht-Können und Können, dem Noch-nicht-Wissen und Wissen liegen: Er fragt: „Wie vollzieht sich Lernen im Raum zwischen der Erfahrung der Negativität und ihrer bestimmten Negation, in jenem Niemandsland also, indem die Enttäuschung eines Vorwissens manifest, die Umstrukturierung des Wissens und seines Gegenstandes aber noch nicht gelungen, die Negativität einer Irritation erlitten, die Not, in welche diese führt, aber noch nicht gewendet [...] ist?“ (Benner 2005, S. 12). Genau in diesem Niemandsland befindet sich Lotta.

### **3.3. Symbolgenese im Übergangsbereich: Lotta spricht mit ihrem Teddy**

Weinend und brüllend geht Lotta nach Hause und setzt sich dann auf den Pfosten des Gartentores – ein literarisch feinsinnig gewählter Ort des Übergangs zwischen beschützt-abhängiger Familien- und weniger geschützt, aber auch freieren „Straßen“-Kindheit. Mit den anderen will sie vorerst nichts zu tun haben, nur mit ihrem Teddy spricht sie noch. Es sind nur zwei Sätze, die sie sagt: (1) „Ich finde aber trotzdem, dass das ein mieser Geburtstag ist“. Und dann, als sie den beiden Größeren wieder beim Radfahren zusieht, selbstbewusst: (2) „Pah, das haben wir schließlich auch getan.“ Kürzer, präziser und besser findet man vermutlich in kaum einem anderen Kinderbuch beschrieben, wie das Kind im Niemandsland der Negativität von der Enttäuschung („ein mieser Geburtstag“) durch die Kraft der Symbolbildung zu einer Umdeutung der Situation gelangt, die neue Lernanstrengungen ermöglichen. In dem von Winnicott als „potential space“ charakterisierten Raum, in den Lotta sich jetzt mit ihrem Teddy zurückzieht, erwachsen ihr Möglichkeiten der Neu-Interpretation des Erfahrenen. Indem es nämlich ein nur möglicher, also kein wirklicher Raum ist, kann in ihm die Vermittlungsarbeit zwischen innen und außen, zwischen Illusion und Desillusionierung, zwischen Enttäuschung und Neu-Anfang getan werden.

Während Lotta einige Tage zuvor auf genau demselben Pfosten saß und sagte: „Natürlich kann ich Rad fahren. Im Geheimen“, sitzt dort nun ein anderer Mensch: „Pah, das haben wir schließlich auch getan.“ Dieser Satz ist das Symbol für die bewältigte Desillusionierung ebenso wie für den beginnenden Neuaufbau jenes Überschusses an einem die Realität verfehlenden Mutes, der Lotta zum nächsten Versuch auf dem Fahrrad bringen wird. Im trotzigen „Pah“ zeigt sich die Kraft zur Überwindung der Enttäuschung, im übrigen Satz findet Lotta trotz gescheiterten Fahrversuchs wieder den Anschluss an die Könner und damit an das Realitätsprinzip.

Wer die Geschichte kennt, weiß wie es weitergeht. Der Vater kommt mit der nun „entwicklungsgemäßen“ Aufgabe, dem kleinen roten Kinderfahrrad um die Ecke und alles wird gut - wie es sich für ein gutes Kinderbuch gehört.

(Die Realität in unseren Bildungsinstitutionen (einschließlich der Familien) ist häufig eine andere. Lernen ist ein enorm fragiler, gefährdeter, störanfälliger Prozess. Jeder dieser drei Schritte, die eben beschrieben wurden, birgt auch Möglichkeiten des Scheiterns oder des Nicht-Gelingens. Fällt die Negativität der Enttäuschung und Desillusionierung in einen luftleeren, statt in einen intermediären Raum der Möglichkei-

ten, so kann - auf Dauer - die Kraft zur gesunden Selbstüberschätzung versiegen. Verbleibt das Kind dauernd im intermediären Zwischenraum, ohne sich die Mühe zu machen (und darin unterstützt zu werden) den Schritt in die Welt der Realität zu wagen, so bleibt es - auf Dauer - einer Privatsymbolik verhaftet, in der es sich zwar mächtig fühlen, die Realität aber auch verfehlen kann. Winnicotts Theorie weist uns zudem darauf hin, dass es kein einseitig positives Lernen geben kann, in dem die Kinder vom Staunen über das Fragen und Experimentieren zum gesicherten Begreifen und Verstehen dessen gelangt, was fortan in seinem Besitz ist, sondern dass die aggressiven und destruktiven Akte notwendige Stationen auf dem Wege zur Objektverwendung sind. Wer sie voreilig befriedet, verbietet oder abzukürzen sucht, könnte den Lernprozess empfindlich stören.)

(Bis hierher haben wir anhand von Lottas Geschichte den Symbolbildungs- und Lernprozess in einem fraglosen kulturellen Umfeld der schwedischen Landidylle des mittleren 20. Jahrhunderts betrachtet, in dem es noch nicht einmal einen Kindergarten und außer den eigenen Geschwistern auch keine anderen Kinder gibt. Die Erwachsenen in der Geschichte sind Bezugspersonen (Eltern und Tante Berg) aus dem engsten und wichtigsten Umfeld von Lotta und es zeigt sich damit nur diese familiär-intime, gleichsam kulturell selbstverständliche Seite der Symbolbildungsprozesse. Wollen wir nun diesen Horizont primärer Bezugspersonen auf die Institutionen der Kindertageseinrichtungen erweitern, so wird es kulturell komplexer und komplizierter. Lernen in heutigen Kindertagesstätten vollzieht sich in heterogenen Gruppen, in denen die Kinder je unterschiedliche kulturelle Erfahrungen aus der Familie mitbringen.)

#### **II.4. Fazit:**

Das Besondere an Lottas Bildungsprozess fasse ich in in fünf abschließenden Thesen zusammen:

1.“Mit mir ist es komisch“: Es beginnt mit einer Differenzwahrnehmung zwischen Selbsterleben und Außenwahrnehmung. Auch frühkindliche Bildung ist das In-Beziehung-setzen, das sich-selbst-Positionieren zur Welt, es ist nicht einfach Leben in dieser Welt. Da kommt etwas in Bewegung!

2. Es beginnt zudem mit einer Erwartung intensiver sinnliche Erfahrung (Sausen und Rauschen), die den wagemutigen Versuch beflügelt. In früher Bildung korrespondieren der wirkliche und der imaginierte Körper und seine ihm zugeschriebenen Fähigkeiten. Entsprechend ist auch die erfolgte Enttäuschung eine zunächst ganz konkret körperlich spürbare; sie dehnt sich dann aber ebenfalls in einen imaginären Raum aus (ein blöder Geburtstag), der Schmerz im Knie wird zum Gesamtschmerz der Seele. Auch die Enttäuschung ist total, intensiv und betrifft das ganze Kind. Das Kind befindet sich in einem praktisch-ästhetischen Modus der Weltzuwendung.

3. Lotta geht es nicht um individuelle Stärke und Einzigartigkeit. Sie lebt in einem „Wir-Modus“ (Tomasello 2004): Der Teddy ist immer dabei, es gibt da kein singuläres, sondern ein aufgeteiltes und zwischenleibliches Ich. Angestoßen ist der Bildungsprozess zudem durch die größeren Geschwister, die etwas schon können, was Lotta noch nicht kann. Lotta zeigt sich als ein imaginär soziales Subjekt, dem es gar nicht um Individualität zu tun ist, sondern viel mehr um das den Anderen ähnlich werden (Geschwister) und das Teilen der Erfahrung mit dem Teddy.

4. Zur Bearbeitung der Enttäuschung bedarf es Fantasie und Symbolisierungsfähigkeit. Was Lotta am Ende auf dem Zaunpfosten bewältigt, ist ja eben dies: die Neuinterpretation der Situation und damit ihrer selbst, die die Enttäuschung abschließen, der Negation einen Namen geben kann und damit eine neue Praxis ermöglichen. Man kann auch umgekehrt formulieren: Zum Ausbilden der Phantasie, die die Kraft der Symbolisierungsfähigkeit antreibt, braucht es Ent-Täuschungen.

5. Bildungsprozesse sind Handlungskomplexe, die sich in diesen vier Schritten vollziehen: Differenzwahrnehmung - Könnens-Erwartung – Handlung – Enttäuschung – Symbolische Neuinterpretation der Enttäuschung.

Das war nun freilich nur ein Beispiel, wenngleich eines, an dem sich viel zeigen lässt, aber natürlich nicht alles. Von den fünf Dreiecken kamen hier höchstens zwei zur Sprache, von den drei Dreieckspitzen nur zwei und von den vier Weisen des Ichweltbezugs lediglich zwei. Aber so ist es mit dem Bildungsbegriff und mit der Bildung– sie ist und bleibt unabgeschlossen.

## Literatur:

Benner, Dietrich (2005): Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung. In: ZfPäd, 49. Beiheft, S. 7-23.

Bernhardt, Thomas (2005): Ein Kind. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Buck, (1984):

Bürmann, Ilse (2000): Bildung als intermediäres Geschehen. Winnicotts Theorie des Übergangsbereichs in bildungstheoretischer Sicht. In: Neue Sammlung, Jg. 40/Heft 4, S. 555 – 581.

Ehrenspeck, Yvonne: Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie. In: Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard (Hg., 2009): Handbuch Bildungsforschung. 2. überar. u. erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 155-169.

Faulstich-Wieland, Hannelore; Faulstich, Peter (2006): BA-Studium Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Hoffmann, Dietrich (Hg., 1999): Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs. Weinheim: Beltz.

Keupp, Heiner: Verwirklichungschancen von Anfang an: Frühe Förderung als Beitrag zur Befähigungsgerechtigkeit. In: Robert, Günther; Pfeifer, Kristin; Drößler, Thomas (Hg., 2011): Aufwachsen in Dialog und sozialer Verantwortung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 51-70.

Kokemohr, Rainer: Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In: Koller, Hans-Christoph; Marotzki, Winfried; Sanders, Olaf (Hg., 2007): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript. S. 13-68.

Lindgren, Astrid (1977): Lotta kann fast alles. Hamburg: Oetinger Verlag.

Lindgren, Astrid (1972): Lotta lernt Rad fahren. Hamburg: Oetinger Verlag.

Mollenhauer, Klaus (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim und München: Juventa.

Meyer-Drawe, Käte: „Du sollst dir kein Bildnis noch Gleichnis machen...“ – Bildung und Versagung. In: Koller, Hans-Christoph; Marotzki, Winfried; Sanders, Olaf (Hg., 2007): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript. S. 83-94.

Meyer-Drawe, Käte (2000):

Neumann, Karl: Zur Restitution und Rekonstruktion des Bildungsbegriffs – Modellentwicklungen in der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Hoffmann, Dietrich (Hg., 1999): Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs. Vorschläge zu seiner Modernisierung. Weinheim: Beltz DSV. S. 251-266.

Peukert, Ursula: Der demokratische Gesellschaftsvertrag und das Verhältnis zur nächsten Generation. Zur kulturellen Neubestimmung und zur gesellschaftlichen Sicherung frühkindlicher Bildungsprozesse. In: Neue Sammlung (1997) 37: S. 277-293.

Schäfer, Gerd E. (Hg., 2005): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. 2. erw. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.

Schäfer, Gerd E.: Selbst-Bildung in der frühen Kindheit als Verkörperung von Erkenntnistheorie. In: Uhlendorff, Harald; Oswald, Hans (Hg., 2002): Wege zum Selbst. Soziale Herausforderungen für Kinder und Jugendliche. Stuttgart: Lucius und Lucius. S. 75-98.

Schmidt, Thilo; Roßbach, Hans-Günther; Sechtig, Jutta: Bildung in frühpädagogischen Institutionen. In: Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard (Hg., 2009): Handbuch Bildungsforschung. 2. überar. u. erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 351-363.

Stern, Daniel (1992): Die Lebenserfahrung des Säuglings. Stuttgart

Tenorth, Heinz-Elmar: „Bildung“ – ein Thema im Dissens der Disziplinen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften (2011) 14: S. 351-362.

Tietze, Wolfgang; Viernickel, Susanne (Hg., 2003): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.

Tomasello, Michael (2004): Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Frankfurt/M.

Viernickel, Susanne (2000): Spiel, Streit, Gemeinsamkeit. Einblicke in die soziale Kinderwelt der unter Zweijährigen. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Winnicott, Donald W. (1991): Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse. Frankfurt/M.: Fischer Verlag.

Winnicott, Donald W. (1997): Vom Spiel zur Kreativität. 9. Aufl. Stuttgart: Klett Verlag.