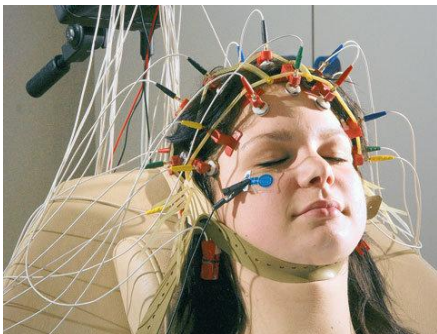


Kindheit 2030. Was wir in 20 Jahren über Kinder wissen wollen.

Der nun folgende Vortrag soll Ihnen und Euch einen Einblick geben in die aktuellen Kontexte meines Fachgebietes so wie ich sie sehe und so wie ich darüber nachdenke. Es handelt sich heute nicht um ein fertiges Statement oder gar abgeschlossene Ergebnisse. Sie werden sich mit den unterschiedlichen Facetten der Frage begnügen müssen, die ich heute zeigen möchte. Facetten, die ihnen die Möglichkeit geben, mich in meinem akademischen Bemühen kennenzulernen, die Professur für Grundschul- und Vorschulpädagogik an der Universität Siegen auszufüllen.

0. Einleitung



„Übrigens legen sich Kinder in einer Lernsituation offenbar dann am meisten ins Zeug, wenn sie einen Lehrer oder eine Kindergärtnerin besonders mögen. Interessant in diesem Zusammenhang: Seit rund fünf Jahren weiß die Forschung, dass die für das Lernen zuständigen Gehirnbereiche sowie das körpereigene Belohnungssystem gemeinsam daran beteiligt sind, dass wir Liebe und Glück erleben. Wenn wir etwas entdecken, das wir überraschend finden oder wenn wir Probleme erfolgreich lösen, schüttet das Hirn den Botenstoff Dopamin aus.“ (FR vom 3.12.2009)

Unter der Überschrift „Kindheit 2010“ berichtet die Journalistin Margit Mertens über diese ‚neuen‘ Erkenntnisse der Neurobiologie.

„Die heutige Generation hat eine schrecklich lange Strecke vor sich, bis sie ökonomisch selbstständig wird und eine eigene Familie gründet - also das, was Erwachsenwerden im historischen und soziologischen Sinn bedeutet. Wir haben einen vorgezogenen Beginn der Pubertät und gleichzeitig eine nach hinten verschobene Jugend, deren Ende nicht klar definiert ist. Das kauft den jungen Leuten den Schneid ab. Sie können sich nicht als neue Generation profilieren, die gesellschaftliche Verantwortung trägt.“ (Klaus Hurrelmann, 27.11.2009, FR)

So Klaus Hurrelmann in einem Interview zur heutigen Jugend.

Aus beiden Zitaten erkennen wir schon, dass es für Vertreter unserer Nachbardisziplinen manch öffentlich Berichtenswertes gibt, und zwar über Dinge, die ich durchaus zum Kernbereich meiner eigenen Disziplin rechnen möchte. Bei der zitierten Erkenntnis der Neurobiologie könnten wir uns allerdings fragen, worin der Neuigkeitswert besteht. Möglicherweise nur darin, dass „die Forschung“ nun neuestens etwas weiß, was unsere pädagogisch halbwegs gebildeten Vorfahren schon lange wussten, und bloß nicht in naturwissenschaftlichen Konzepten und Begriffen einer Naturwissenschaft formulierten.

In den Äußerungen Hurrelmanns bekommen wir dagegen das Beispiel einer *soziologischen* Plausibilisierung eines scheinbaren Missstandes, unter dem die Generation 2010 leide, wobei wir auch hier die Frage nach dem Überraschungswert dieser Aussage stellen könnten.

Für meine folgenden Überlegungen und Spekulationen zur Kindheit 2030 geht es mir zunächst darum, vom Naheliegenden und uns aktuell Beschäftigenden, das in solchen Äußerungen zum Ausdruck kommt, Abstand zu gewinnen. Ich möchte nach einer Perspektive Ausschau zu halten, in der dieses Naheliegende einen allgemeineren, auf die disziplinäre Zukunft gerichteten Rahmen finden mag. Ich interpretiere dabei den Anlass der Antrittsvorlesung als eine Gelegenheit, diese Perspektive als meine professionelle Perspektive für Siegen zu entwickeln.

Zum Aufbau des Vortrages

1. Das Verhältnis von Pädagogik und Erziehungswissenschaft: Passagen im Lebenslauf
2. Forschungsfragen und -Themen haben Biographien: Die Natur des Kindes – die Kindheit der Gesellschaft
3. Die erziehungswissenschaftliche Perspektive: Kindheit als eigenständige kulturelle Ordnung erforschen
4. Die (schul)pädagogische Perspektive: Vom Zögling zum Akteur
 - *Ein pädagogischer Lernbegriff*
 - *Individualisierungs- und Normierungsdiskurse*
 - *(Schul)Kindheit verändert sich: von der Selektion zur individuellen Förderung*
5. Positionierungen: Die Rolle der Pädagogik, die Rolle der Erziehungswissenschaft
 - *Die Bedeutung pädagogischer Theorie*
6. Fazit: Was wollen wir wissen? Wie wollen wir wissen?

1. Das Verhältnis von Pädagogik und Erziehungswissenschaft: Passagen im Lebenslauf

Meine Auseinandersetzung mit Pädagogik begann in den **60er Jahren vor allem als bedrohliche biographische Erfahrung**. Nach sehr mühevolem Abschluss der Schullaufbahn sollte das Studium und eine mögliche Berufstätigkeit als Lehrerin, erstens mich von dem Schrecken der Schule durch freiwilliges Studium erholen und zweitens mir Wege eröffnen, die Schule für Kinder, die langsam und eigensinnig lernen zu einem Ort des Lernens statt der Angst zu machen.

Das Studium in Bielefeld bescherte meinen Mitstudierenden und mir eine Perspektive auf die Disziplin zwischen **Hartmut von Hentig** und seiner humanistischen Pädagogik und ersten erkenntnistheoretischen Gehversuchen im Kontext der **Phänomenologie nach Käthe Meyer-Drawe**.

Die **Laborschule** wurde dabei zu einem Fixpunkt der akademischen Beschäftigung mit Schule, Kindern und gesellschaftspolitischen Themen. Meine politische Sozialisation als Studentin fand in der Auseinandersetzung mit der ersten sich etablierenden feministischen Frauengeneration an den Universitäten statt – Beck-Gernsheim, Thürmer-Rohr, Lemmermöhle-(Thüsing),

Jakobi-(Dietrich), Bennholdt-Thomsen – die gesellschaftliche Bedingungen von Erziehung und erziehenden Berufen feministisch reformulierten.

Das 1. Staatsexamen bestanden wir mit Arbeiten über das „**Frauenbild im Nationalsozialismus**“ – **Wer interessiert sich heute noch dafür?** – in den 80er Jahren war die Beschäftigung mit dem Faschismus und Nationalsozialismus derart notwendig, dass eine nicht unerhebliche große StudentInnengruppe in Bielefeld (und dazu gehörten eben auch **Primarstufenstudentinnen**) ihr Studienschwerpunkt genau hier hin lagerten ... ging es dabei auch um die Auseinandersetzung mit den eigenen BDM sozialisierten Müttern.

Nach einem rebellischen Referendariat befasste ich mich mit Freien Alternativschulen, zunächst in Bochum. Dann kam der Aufbau der Freien Schule Untertaunus in den späten 80er Jahren.

Bis heute ein Projekt das mich vor allem eins lehrt: Es gibt kaum etwas Schwierigeres als eine gute Schule zu machen – aber auch kaum etwas Belebenderes und Spannenderes! Hier begegne ich immer wieder neuen Antworten von Kindern, Eltern und Lehrern auf alte Fragen: Wie kann ich allen Kindern gerecht werden, allen Kindern Lernen ermöglichen? Und: Wofür ist die Schule da?

An der fortgesetzten Entwicklung der alten Fragen und ihren immer wieder neu formulierten, veränderten Antworten wird im Verlaufe der eigenen Berufsbiographie deutlich, dass die reflektierte Gestaltung dieses Wandels selbst ein Qualitätsmerkmal pädagogischer Praxis ist. Ein kleines Beispiel für solche biographischen Erfahrungen im Laufe der Berufstätigkeit als Lehrerin und Schulleiterin ist der verschiedentlich neu begründete Versuch eines Wandels der pädagogischen Berufs- und Akteurs-Bezeichnungen.

*Waren in der Berufswelt schon aus **Lehrlingen Auszubildende** geworden, ging es in der alternativen Schule um das **Label des Lehrers und des Schülers**. Es war ja zunächst kein Zufall und blieb nicht ohne Auswirkung, dass Schüler in Freien Alternativschulen die Lehrer mit Vornamen anredeten, so wie sie das auch schon gegenüber ihren Eltern gelernt hatten. Eltern, die sich in der Folge der 68er Bewegung gegen die hergebrachte Ansprache als Vater oder Mutter verwahrten. Dieses schulische Duzen war Ausdruck einer gewollten Einebnung hergebrachter*

*Hierarchie zugunsten eines demokratisch verstandenen Schüler-Lehrerverhältnisses auf Augenhöhe. Wurden nun einerseits **Schüler** in solchen alternativen Schulen als **Kinder** thematisiert, verstanden sich andererseits **Lehrer als „Bezugspersonen“**. Die Rolle dieser Bezugspersonen sollte vorrangig darin liegen, sich in einer ‚Beziehung‘ zu den Kindern zu verstehen.*

*Dieser beziehungsbetonenden Bezeichnung folgte an unserer Schule alsbald eine weitere Umbenennung: Nicht zurück zur Professionalität unterstellenden Bezeichnung als Lehrerin - da konnte ich mich nicht durchsetzen - sondern eine Verschiebung zu einem anderem Aspekt von Professionalität: Aus den **Bezugspersonen** wurden **Teamerinnen**, die bis heute in einem Teamerzimmer Teamsitzung abhalten.*

*Inzwischen steht erneut in professionellen Diskussionen die Denomination ‚Lehrerin‘ zur Debatte: ihre Umbenennung zur **Lernbegleiterin**. (Diese Bezeichnung hat glücklicherweise noch keinen Einzug in den Alltag der FSU gefunden).*

Nach meiner jahrelangen pädagogischen Praxis mit *Selbstbestimmung und Freiwilligkeit* des Lernens in einer trotz allem noch als SCHULE zu bezeichnenden Einrichtung folgte meine persönliche empirische erziehungswissenschaftliche Wende. Inspiriert durch die Begleitforschung von Scholz und de Haan an den Hessischen Freien Alternativschulen, ermöglicht durch das Bielefeld-Kassler Graduiertenkolleg „Schulentwicklung an Reformschulen“ wechselte ich die Perspektive auf die Beobachtung des „Alltags des Lernens“ und promovierte mit einer ethnographisch orientierten Arbeit.

Gegen jede normative Setzung von gutem Unterricht richtete sich nun mein akademisch sozialisierter Blick auf die Perspektive der Kinder und ihr Lernen in der Schule. In Bielefeld war Hartmut von Hentig als eher traditionell geisteswissenschaftlich ausgerichteter Pädagoge als unwissenschaftlich in die Kritik geraten. Neue, empirisch gesicherte quantitative Daten sollten die Pädagogik auf eine solide/ valide Basis stellen. EmpirikerInnen gab es aber in der Disziplin noch kaum. Klaus-Jürgen Tillmann und Klaus Hurrelmann waren die Ausnahme.

Wie erforsche ich gute oder schlechte pädagogische Praxis? Meine Arbeiten führten mich ausgehend von einer ethnographisch geprägten Empirie zu vielschichtigen Fragen nach der gelebten Praxis der Kinder in der Schule, nach Ihren Deutungen didaktischer Arrangements, nach ihren Handlungsroutinen und Handlungsproblemen.

Das detailgenaue, mit empirischen Mitteln erlangte Verstehen des schulischen Alltags der Akteure steht im Zentrum dieses erziehungswissenschaftlichen Interesses – nicht dessen normativ orientierte Bewertung im Hinblick auf eine Veränderung schulischer Prozesse.

Aus dem eigenen praktischen Bemühen um „guten Unterricht“ in einer demokratisch selbstbestimmt geführten Schule wurde biographisch betrachtet die intensive Auseinandersetzung mit „Unterricht als sozialer Praxis“:

Es entstand für mich die Bedeutung einer erziehungswissenschaftlich-soziologischen Perspektive auf Schule und Lernen und damit auf die soziale Wirklichkeit pädagogischer Praxis. Diese Praxis ist sicherlich ohne gesellschaftstheoretische Bestimmung von Schule und Lernen weder verstehbar noch machbar. Als Pädagogin beharre ich auf Demokratie und Vernunft, gemeint ist der „Mut sich seines eigenen Verstandes zu bedienen“, als Erziehungswissenschaftlerin auf erkenntnistheoretischer Transparenz und empirischer Gründlichkeit: Wie kann ich verstehen? Welche Sorte von Wissen wird generiert?

Beides zusammen führt mich bis heute zu einer tiefen Skepsis gegen jede Form der disziplinären Orthodoxie, der „rechten Lehre“ in der Pädagogik und in der Forschung. Zugleich bedeutet diese doppelte Erfahrung mit pädagogischer Arbeit in der Schule und akademischer Professionalität, diese beiden unterschiedlichen Orientierungen stets klar unterscheidbar zu halten.

Um nun den Schritt von den eigenen biographischen Erfahrungen zu unseren Wissensfragen des Jahres 2030 zu gehen, möchte ich mit Ihnen einen Blick auf die Biographie von Forschungsfragen und –Themen zur Kindheit werfen.

2. Forschungsfragen und -Themen haben Biographien: Von der „Natur des Kindes“ zur „Kindheit der Gesellschaft“

Bis heute ist unser Alltagsverständnis von der Vorstellung einer gewissen Natürlichkeit oder Naturgegebenheit des Kindseins als Passage zum richtigen Menschsein als Erwachsener geprägt. Wir alle waren Kinder und sind irgendwann einmal Erwachsene. Kindheit geht individualgeschichtlich stets vorbei, vielleicht nicht im ‚angemessenen‘ Tempo, wenn man es so wie Hurrelmann sieht.

Kindheit war bis vor kurzem für die disziplinäre Betrachtung ein ebenso natürliches Phänomen: ‚Das‘ Kind ist in einer bestimmten – immer schon gegebenen – Weise Kind und unterscheidet sich danach als Kind real und kategorial von Erwachsenen. Sozialisationsprozesse formten diese Unterscheidung zu sozial relevanten Unterschieden im Verhältnis der Erwachsenen zu den Kindern. Ähnlich der hergebrachten Unterscheidung von Männern und Frauen.

Erst unsere Generation akademischer Lehrerinnen ist damit groß geworden, dass es mit der Natürlichkeit solcher Unterscheidungen nicht weit her ist.

Statt der Natur der Menschen sehen wir nun Gesellschaft am Werke, statt natürlichen Gegebenheiten soziale Gemachtheiten, statt Natur: Kultur. Und wo wir Herstellung sehen, entdecken wir Akteure. Kindheit im 21. Jahrhundert ist demnach ein durch und durch soziales Geschehen. Über Kindheit zu forschen heißt, sich mit den Lebensverhältnissen derjenigen auseinander zu setzen, die teilhaben an deren sozialer Konstitution.

Die erziehungswissenschaftlich soziologische Auseinandersetzung mit Kindern und Kindheit hat am Ende des 20. Jahrhunderts dazu geführt, Kinder als eine gesellschaftliche Gruppe eigener Art zu begreifen. Die Zugehörigkeit zu dieser Gruppe ergibt sich dabei nicht von selbst, ist nicht natürlich vorgegeben, sondern wir verstehen sie als eine sozial hergestellte Tatsache. Ähnlich wie die Geschlechterzugehörigkeit sich nicht von selbst versteht, sondern in sozialem Kontexten hergestellt wird und werden muss, um Bedeutung zu erlangen. Wir leben in einer Gesellschaft, die auf die Unterscheidung von Männern und Frauen, sowie auf die Unterscheidung von Kindern und Erwachsene setzt. **Zweigeschlechtlichkeit und Generation** sind soziale Kategorien, die das soziale Leben konstituieren. Wir haben es mit Akteuren zu tun, die ihre Zugehörigkeit

zu Geschlecht und Generation herstellen und als Ressource in sozialen Situationen nutzen: Kinder und Erwachsene gleichermaßen.

In unserem allgemeinen wie wissenschaftlichen Verständnis waren bis vor kurzem – also bis in die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts – Kinder die Eingeborenen eines Kontinents namens Kindheit. Dieser Kontinent stand fest unter der Regentschaft der Erwachsenen. Heute nehmen wir Kinder als die indigene Bevölkerung mit eigenen Rechten und eigener Kultur in einer gemeinsamen Welt wahr. Aus Primitiven, deren Zivilisierung stets im prekären Werden ist, wurden innerhalb weniger Jahrzehnte – zumindest in der akademischen Perspektive – in ihrer Besonderheit anzuerkennende, vollwertige Gesellschaftsmitglieder.

Diese Veränderungen kann man nun einerseits modernisierungstheoretisch begreifen, andererseits als ein bedeutsames Resultat sozialen Wandels sehen, eines Wandels, der zu einer Reformulierung elementarer sozialer Verhältnisse führen muss. Im Mittelpunkt dieser Reformulierung steht dabei das Konzept generationaler Ordnung: Dazu Honig 1999:

„Die Kindheit der Gegenwart zu beschreiben heißt, die generationale Ordnung der Kindheit zu beschreiben.“ (Honig 1999:190)

Generationale Ordnung ist zur Chiffre für die Unmöglichkeit einer isolierenden Bestimmung dessen, was Kindheit ‚ist‘ geworden. Sie ‚ist‘ nur noch als Teil von historisch kontingenten Generationenverhältnissen zu bestimmen.

Aber ist dies das letzte Wort? Werden wir in 20 Jahren der Relationalität von Kindheit und Erwachsenenwelt noch unser Interesse schenken? Können wir uns vorstellen, dass diese Unterscheidung akademisch irrelevant wird? Was könnte sie ablösen?

3. Die erziehungswissenschaftliche Perspektive: Kindheit als eigenständige kulturelle Ordnung erforschen

Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung hat seit den 90er Jahren Kinderleben als Alltagsleben unter die Lupe genommen und dabei besonders die Bedeutung der Gleichaltrigen (Peers) innerhalb und außerhalb der Schule herausgearbeitet. Soziale Beziehungen, wie Freundschaften unter Kindern

offenbaren sich als eigenständige Formen der Gestaltung kinderkultureller Praxis. Lernen, Entwicklung und Sozialisation erweisen sich als Ergebnisse aufeinander bezogener und eigenständiger peerkultureller Aktivitäten der „Kinder“akteure. Die detailgenaue Beobachtung von Kindern in ihren sozialen Welten stellt der Erziehungswissenschaft, Soziologie und Pädagogik Wissen über eigentümliche Praktiken zur Verfügung, wie zum Beispiel der Herstellung von Geschlechteridentität und des Umgangs mit schulischen und familiären Settings.

Kindsein ist zu einer sozialwissenschaftlichen Kategorie geworden. Kinder avancieren von Entwicklungswesen auf dem Weg zum Erwachsenen zu kompetenten Akteuren (in) ihrer je eigenen Lebenswelt. Kindheit wird nicht mehr nur als eine biographisch vorübergehende, abstrakt zu beschreibende Entwicklungsphase im Sozialisationsprozess betrachtet. Sondern:

Kindheit wird als ein dauerhafter kultureller Zusammenhang, der eine eigene Ordnung aufweist empirisch bearbeitet und systematisch analysiert.

Danach haben die bisherigen Erkenntnisse über Entwicklung, Bildung und Erziehung ihre Grenzen dort, wo Kindheit zu einem eigenständigen kulturellen Phänomen und das jeweilige Kind zur hervorgehobenen Person empirischer Neugier wird.

Die hergebrachten Konstrukte des „erziehungsbedürftigen Kindes“ und von „Kindheit als Schonraum“ führten im 19. und 20. Jahrhundert zu vielfältigen pädagogischen Theorien und Konzepten des richtigen oder angemessenen Umgangs von Erwachsenen mit Kindern. Sie schufen Raum für eine wissenschaftliche Disziplin, sich unterschiedlichste Strategien von Belehrung, Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen auszudenken und praktisch zu verwirklichen.

Dem gegenüber formieren sich die neuen Konstrukte des „kompetenten Kindes“ und von „Kindheit als gesellschaftlich-historisch kontingenter Kategorie“. Danach sehen wir die jeweils realisierte, gesellschaftliche Ordnung der Kindheit in einem noch zu klärenden Wechselverhältnis mit der etablierten Ordnung des Erwachsenseins. Diese **generationale** Ordnung wird als Konstitutionsbedingung moderner Kindheit verstanden.

4. Die (schul)pädagogische Perspektive: Vom Zögling zum Akteur

Was bedeutet dieser begrifflich-konzeptuelle Wandel für die Schulpädagogik? Wenn ich einerseits die Erziehungswissenschaft als die Disziplin beschreibe, die sich theoretisch wie empirisch mit Fragen der generationalen Ordnung befasst und andererseits Pädagogik als eine sowohl wissenschaftlich fundierte, als auch normativ begründete Perspektive, die Theorien der Entwicklung, des Lernens und der Bildung entwickelt, steht die Pädagogik als Disziplin vor einer fundamentalen Herausforderung:

Es geht um nicht weniger als um die Neubestimmung ihres Gegenstandes. Wie sieht Pädagogik aus, wenn sie Kinder nicht mehr als Aufwachsende und werdende konzipiert? Die gesellschaftliche Neu-Positionierung von Kindern über das skizzierte Kindheitskonzept verlangt ein Innehalten:

Es geht um die Reformulierung zentraler Begriffe wie Lernen, Bildung und Erziehung gleichsam um das Kind als Akteur, um Kinder als gesellschaftliche Gruppe herum. Die Unterscheidung von Zögling und Erzieher hat endgültig ausgedient.

Wie ist vor diesem Hintergrund pädagogische **Praxis** konzeptuell zu bestimmen?

4.a Ein pädagogischer Lernbegriff

Für mich ist die Entwicklung eines eigenständigen pädagogischen Lernbegriffs von zentraler Bedeutung. Lernen, insbesondere im schulischen Kontext, ist der Schlüsselbegriff unseres Selbstverständnisses.

Im pädagogischen Handlungskontext prägen weitere Begriffe und Vorstellungen dieses Selbstverständnis, wie:

- *Individualisierung* des Lernens
- *individuelle* Förderung
- *individuelle* Lerndispositionen, Erfahrungen, Bedürfnisse und Interessen

Dabei steht meist **das einzelne Kind** im Mittelpunkt der Überlegungen. Mit der Vorstellung von Verschiedenheit und Besonderheit verbindet sich der Imperativ an die (erziehenden) Erwachsenen: „Beachtet die Verschiedenheit. Geht

individuell mit dem Lernen der Kinder um!“). Das pädagogische Handeln soll jedem Kind als **einzelnem Kind** gerecht werden. Dies geschieht auf dem Hintergrund eines Common Sense: „Jedes Kind lernt nur das was es selbst lernt.“ Lernen ist die je individuelle Konstruktion der Welt im Kopf. Es handelt sich demnach um einen eigenwilligen, inneren Prozess, der einer gewissen Rahmung (Motivation) in sozialen Kontexten bedarf.

Damit verbunden erscheint das unveräußerliche (Kinder-)Recht auf **individuelle Förderung**. Didaktische Konzepte, seien sie inspiriert durch konstruktivistische Theorien oder reformpädagogische Traditionen setzen auf die individuelle Lernbegleitung, auf (anregende) Lernumgebung statt konzipierten Kollektiv-Unterricht. Der Lehrer wird als Lernbegleiter gedacht, der Schüler als Lerner.

Die zentrale Bedeutung des personalen Lernverhältnisses – wie es in der Dyade Erzieher-Zögling gedacht war – wird zugunsten einer Abstraktion individualisierten Lernens aufgelöst. Diese Abstraktion ist eine paradoxe Konsequenz der pädagogischen Zuwendung gegenüber dem Einzelnen. Sie bringt einen sozialen oder kulturellen Begriff des Lernens zum Verschwinden. Einen Lernbegriff, der über die Lehrer Schüler Dyade hinaus geht und die Lerngruppe sowie die schulische Ordnung umfasst.

Das Wissen um die Besonderheiten jedes Kindes, zusammen mit der Perspektive auf Kinder als kompetente Akteure und Experten ihrer Lebenswelt haben Folgen für schulpädagogische und didaktische Auseinandersetzung mit Kindern. Individualisierende Unterrichts- und Lernformen richten sich an diese Kinder und geben ihnen weitgehende Spielräume aber auch weitgehende Verantwortung ihr Lernen zu gestalten.

Im Kontext von Kindheits- und Schülerforschung ist der Blick auf solche individualisierten Kinder bereits gerichtet. Sie werden dabei beobachtet, wie sie unterschiedliche didaktische Arrangements deuten, wie sie ihr Lernen als alltägliche Praxis im Unterricht gestalten und entsprechende Lernarrangements nutzen.

Insbesondere ein für schulisches Lernen adäquater, pädagogischer Lernbegriff muss in meinem Verständnis darlegen können, **wie der lokal erzeugte Zusammenhang gemeinsamer unterrichtlicher Praxis Lernen als kollektives wie individuelles Phänomen hervorbringt.**

Die Dringlichkeit einer Klärung ergibt sich außerdem durch die folgende Facette meiner Überlegungen:

4.b Individualisierungs- und Normierungsdiskurse

Individualisierung des schulischen Lernens gilt als die Bedingung für pädagogische Arbeit mit heterogenen Schülergruppen. Jedem Schüler gerecht werden ist eine pädagogische Forderung. **Die Besonderheit jedes Kindes ist die Voraussetzung pädagogischer Arbeit** und wohl die größte Herausforderung an Bildungsinstitutionen und die professionell Arbeitenden.

In ihrer Praxis wird sich entscheiden, wie sich eine Individualisierung vollzieht, an deren radikal gedachtem Ende notwendigerweise soziale Monaden stehen würden. (?)

Auf diesen Individualisierungsdiskurs stößt in geradezu provokanter Weise ein Normierungs- und Normalisierungsdiskurs, der die pädagogische Idee des Rechts der Kinder auf individuelle Entfaltung und Besonderheit konterkariert.

Der postulierten Individualität des je einzelnen Kindes steht die Vorstellung kollektiv messbarer wie vergleichbarer Leistungen gegenüber, an denen die individuelle Leistung als bloße Abweichung nach oben oder unten abgelesen werden kann. Individuelle Leistung wird in Bezug auf kollektiv erwartete Standards verglichen – zum Wohle des Kindes.

Das Wohl des Kindes wird zu einem Recht auf individuelle Diagnose mit anschließender individueller Förderung, deren Ziel sich von Anfang an an Normalitätsstandards bemisst. **Die Abweichung von der Norm wird so zur Voraussetzung pädagogischer Arbeit.** Aus dem selektierten Kind wird das geförderte Kind, das sich sehr detailreich über seine Defizite beschreiben lässt.

Programme und Konzepte mit der Zielsetzung „Individuelle Förderung“ landen inmitten des Spannungsfeldes von Individualität und Normierung und produzieren Missverständnisse und falsche Erwartungen. Die Demarkationslinie liegt zwischen der Besonderheit und der Abweichung: Ist das Kind (verhaltens)originell oder -auffällig?

Die gesellschaftliche Realität der Kinder entfaltet sich zwischen Individualisierungsmechanismen und Normierungsstrategien von Körpern und Lernständen- und Kompetenzstufen durch (internationale) Standards. Kindheit

ruht heute spätestens von Geburt an auf diesen zunächst widersprüchlich erscheinenden Eckpfeilern des gegenwärtigen Kindseins.

Die Einzigartigkeit individueller Existenz und Bedürfnisse, von Begabungen und Interessen steht im Fokus gesellschaftlicher Aufmerksamkeit und erhält dann besondere Relevanz, wenn ihre Förderung in bestimmbar Zeitspannen zu den erwarteten Ergebnissen führt. Die aggregierten Ergebnisse werden weltweit abgerufen und verglichen.

Die pränatalen Vorsorgeuntersuchungen sind der Einstieg in ein von Entwicklungsexperten beobachtetes/ diagnostiziertes und normiertes individuelles Leben vor dem Anfang. Je jünger das Kind umso förderbedürftig und förderfähig ist es. Bildung von Anfang an!

4.c (Schul)Kindheit verändert sich (Von der Selektion zur individuellen Förderung)

Die kurze Skizzierung aktueller Vorstellungen pädagogischer (wie auch medizinischer) Beobachtung und Intervention zeigt gravierende Veränderungen im gesellschaftlichen Verständnis von Kindheit. Das einzelne Kind steht darin im Mittelpunkt einer kontinuierlichen naturwissenschaftlichen Vermessungslogik und -praxis: vielfältige institutionell organisierte Diagnosen, Lernstandserhebungen und Förderinstrumente umstellen und beobachten seine Entwicklung. Im gedachten Idealfall sichert dieses Vorgehen eine gesellschaftliche Gesamtheit von rundum diagnostizierten und je individuell geförderten Kindern. Kinder, die mit Kompetenzen ausgestattet sind, *die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für die aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind. So das PISA Konsortium (PISA 2001)*

Förderung in dieser Semantik statt Selektion, was genau ist damit gemeint? Welche Folgen hat diese Förderlogik für Kinder und Kindheit in der Zukunft? Auf welche wirtschaftlich und persönlich befriedigende Lebensführung stellen wir Kinder ein? Welches ist das dahinterliegende Konzept einer modernen Gesellschaft? Und nicht zuletzt: Welche Rolle soll die Schule und der Kindergarten in diesem Konzept spielen?

Sind unsere pädagogischen Fragen dann endgültig beantwortet, wenn wir für jedes Kind das optimierte Förderkonzept entwickelt und erfolgreich umgesetzt haben?

5. Positionierungen: Pädagogik und Erziehungswissenschaft

Eine Handlungswissenschaft ist ohne ein Ringen um Werte und Normen des Umgangs der Menschen und Generationen miteinander nicht denkbar. Der Gegenstand der Pädagogik bleibt Lernen, Erziehung und Bildung. Alle drei Dimensionen einer Pädagogik sind ohne die Entscheidung des Wie und Was nicht möglich. Es geht in der Pädagogik um die „Wahl eines Ziels“ (Prenzel) und eben nicht um das Überwachen, Einhalten und Messen von Normwerten. Was guter Unterricht ist lässt sich aus pädagogischer Sicht sicherlich nicht über Indikatoren ermitteln.

Das erfolgreiche Projekt der Moderne: Die Entdeckung der Kindheit ist eng verwoben mit der Entwicklung der Pädagogik als Handlungswissenschaft. Der **pädagogischen Vorstellung** von Kindheit als Moratorium steht indessen heute die **erziehungswissenschaftliche Vorstellung** vom Zögling als kompetentem Akteur gegenüber.

Exkurs:

Wir entdecken bei uns verschiedene institutionelle Auflösungserscheinungen hergebrachter pädagogischer Perspektiven, aber auch deren Rettungsversuche. Sie sind auf unterschiedlichsten Ebenen zu finden:

- *In der Umbenennung pädagogischer Fachgebiete in Fachgebiete für Erziehungswissenschaft/Bildungswissenschaft sowie in der Abschaffung der Denomination „Allgemeine Pädagogik“ in diesen Fakultäten.*
- *In der Kolonialisierung dieser Fachgebiete durch die sog. empirische Bildungsforschung und die Verdrängung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik*
- *In der Eroberung pädagogischer Kernthemen durch eine Hirnforschung, die sich in der medialen Vermittlung als neues, erstmals mit exaktem naturwissenschaftlichem Wissen fundiertes, pädagogisches Expertentum feiern lässt.*

- *In schulpädagogischen Konzepten, die von Kindern Selbstbestimmung und Verantwortung für ihren Lern- und Lebensweg abverlangen oder zugestehen, die den Kindern keine Lehrer mehr zu Verfügung stellen, sondern Lernbegleiter. Die Erwachsenen ziehen sich scheinbar von der Erziehungs- und Belehrungsfront zurück.*
- *In der Verstrickung in normative Diskurse um Pädagogik und Reformpädagogik.*
- *In der Abwendung von normativen Diskursen um die gute Erziehung hin zum Verstehen gesellschaftlicher Praxis unterschiedlicher gesellschaftlicher Akteure und Akteursgruppen in- und außerhalb von Institutionen. Und damit einhergehend:*
- *In der Klage über eine Soziologisierung der Pädagogik, die sich als Erziehungswissenschaft versteht und dem damit anscheinend einhergehenden Verlust moralischer Kompetenz und normativer Kraft.*

5. a Die Bedeutung pädagogischer Theorie

Eine handlungswissenschaftlich orientierte Pädagogik hat die Aufgabe normativ begründete Ziele zu entwickeln. Diese Ziele sind die Voraussetzung für die Gestaltung von Lern, Erziehungs- und Bildungsprozessen.

So können wir für uns etwa die zentrale – selbstverständlich nur normativ zu begründende – pädagogische Aufgabe und Herausforderung der Grundschule formulieren: **Unter der Bedingung die Verschiedenheit und unterschiedlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler geht es darum, allen gleiche Chancen auf Bildung zu bieten.**

"Vielfalt wertschätzen" meint ... nicht eine Beschreibung der vorfindlichen Realität, sondern bezeichnet die Wahl eines Ziels, die Entscheidung für einen Wert. Damit entsteht ein Maßstab, an dem Ereignisse der sozialen Welt gemessen werden können, eine Richtschnur für das Handeln, eine Orientierung." (Annedore Prengel, 2003)

Als „Pädagogik der Vielfalt“ aus der pädagogischen Debatte um Kinder Erziehung und Schule nicht mehr wegzudenken, führte die von Annedore Prengel im Jahre 1993 systematisch erarbeitete pädagogische Theorie erfolgreich zur aktuellen Inklusionsdebatte. Die akademisch-disziplinäre wie handlungspraktische Klärung des Umgangs mit Verschiedenheit auf der Basis von Gleichheit war und ist sowohl normativ-pädagogisch als auch empirisch-erziehungswissenschaftlich zu leisten.

6. Fazit: Was wollen wir wissen? Wie wollen wir wissen?

Wie stellen sich in Zukunft die Erziehungswissenschaft und die Pädagogik der Vernaturwissenschaftlichung ihrer Themen? Wie gelingt es in diesem Kontext der Pädagogik ihr Projekt der Erziehung in und für eine humane Welt zurückzuerobern? Welche genuin pädagogischen Themen stehen in der Zukunft auf dem Plan? Was kommt nach der Inklusionspädagogik?

Wenn die generationale Ordnung systematisch analysiert ist und die gesellschaftliche Realität konzipiert wird als das Zusammenspiel zweier gesellschaftlicher Gruppen, nämlich der Kinder und der Erwachsenen, die in aufeinander bezogenen Interaktionen ihre gesellschaftliche Realität formen, werden neue Macht- und Herrschaftsdiskurse an Bedeutung gewinnen.

Die „Wahl eines Ziels“ wird der Pädagogik also bleiben und schulpädagogisch gewendet bedeutet dies sich nicht mehr nur damit zu befassen wie guter Unterricht ist, sondern sich auch damit auseinanderzusetzen:

Wer stellt hier die Fragen und wer gibt die Antworten?

Die grundlegende Frage nach dem Sinn und den Formen institutionalisierter Bildung für Kinder wird nicht beantwortet werden durch fortwährende Messungen und Diagnosen ihrer Lernstände und Lernmöglichkeiten oder fortwährenden Optimierungsbemühung der Techniken des Unterrichtens. Wir werden uns entscheiden müssen: Was ist das Ziel pädagogischer Arbeit von Erwachsenen an Kindern? Dies führt zu der Notwendigkeit einen (neuen) pädagogischen Diskurs über Normativität zu führen; auch zwischen Kindern und Erwachsenen.

Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit!