

Barbara Falkinger, Walter Mitterbauer,  
Ingrid Rotbacher-Stastny, Michael Sertl

# **Lern schneller, Baby**

**Ein schulheft zur Verfrühpädagogisierung**

schulheft 125/2007

---

**StudienVerlag**

**IMPRESSUM**

schulheft, 32. Jahrgang 2007

© 2007 by StudienVerlag Innsbruck-Wien-Bozen

ISBN: 978-3-7065-4443-6

**Layout:** Sachartschenko & Spreitzer OEG, Wien**Umschlaggestaltung:** Josef Seiter

Printed in Austria

**Herausgeber:** Verein der Förderer der Schulhefte, Rosensteingasse 69/6,  
A-1170 Wien

Grete Anzengruber, Barbara Falkinger, Anton Hajek, Norbert Kutalek, Peter Malina, Heidrun Pirchner, Editha Reiterer, Elke Renner, Erich Ribolits, Michael Rittberger, Josef Seiter, Michael Sertl, Karl-Heinz Walter, Reinhard Zeilinger

Redaktionsadresse: schulheft, Rosensteingasse 69/6, A-1170 Wien; Tel.: 0043/ 1/4858756, Fax: 0043/1/4086707-77; E-Mail: seiter.anzengruber@uta-net.at; Internet: www.schulheft.at

**Redaktion dieser Ausgabe:** Barbara Falkinger, Walter Mitterbauer, Ingrid Rotbacher-Stastny, Michael Sertl**Verlag:** Studienverlag, Erlersstraße 10, A-6020 Innsbruck; Tel.: 0043/512/395045, Fax: 0043/512/395045-15; E-Mail: order@studienverlag.at; Internet: www.studienverlag.at

Bezugsbedingungen: schulheft erscheint viermal jährlich.

Jahresabonnement: € 26,-/45,60 sfr

Einzelheft: € 10,20/18,60 sfr

(Preise inkl. MwSt., zuzügl. Versand)

Die Bezugspreise unterliegen der Preisbindung. Abonnement-Abbestellungen müssen spätestens 3 Monate vor Ende des Kalenderjahres schriftlich erfolgen.

Geschäftliche Zuschriften – Abonnement-Bestellungen, Anzeigenaufträge usw. – senden Sie bitte an den Verlag. Redaktionelle Zuschriften – Artikel, Presseaussendungen, Bücherbesprechungen – senden Sie bitte an die Redaktionsadresse.

Die mit dem Verfasseramen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion oder der Herausgeber wieder. Die Verfasser sind verantwortlich für die Richtigkeit der in ihren Beiträgen mitgeteilten Tatbestände.

Für unverlangt eingesandte Manuskripte übernehmen Redaktion und Verlag keine Haftung. Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

**Offenlegung:** laut § 25 Mediengesetz:

Unternehmensgegenstand ist die Herausgabe des schulheft. Der Verein der Förderer der Schulhefte ist zu 100 % Eigentümer des schulheft.

Vorstandsmitglieder des Vereins der Förderer der Schulhefte:

Elke Renner, Barbara Falkinger, Michael Rittberger, Josef Seiter, Grete Anzengruber, Michael Sertl.

Grundlegende Richtung: Kritische Auseinandersetzung mit bildungs- und gesellschaftspolitischen Themenstellungen.

## INHALT

Editorial .....	5
-----------------	---

### **Verfrühpädagogisierung – Positionen**

Gerd E. Schäfer <b>Frühkindliches Lernen, Kognitionsforschung und die aktuelle Bildungsdiskussion</b> .....	8
--	---

Michael Sertl <b>Verfrühpädagogisierung</b> .....	25
<i>Soziologische Skizzen zum Thema</i>	

Agnieszka Dzierzbicka <b>Employable Kleinkinder</b> .....	32
<i>Früh übt sich, wer einen Job will</i>	

Anette Schawerda <b>Die Lebenswelt von Kindern</b> .....	42
<i>Frühförderung als Kompensation einer kinderfeindlichen Wohnumwelt</i>	

Grete Miklin, Hermann Kuschej <b>Kinderbetreuung in Österreich</b> .....	50
<i>Allgemeine Voraussetzungen und Relevanz von Elternverwalteten Kindergruppen</i>	

### **....am Beispiel ADHS**

Susanne Skriboth-Schandl <b>Ein Plädoyer für mehr Lange-Weile</b> .....	59
<i>ADHS bei Kleinkindern aus medizinischer und psychotherapeutischer Sicht</i>	

Anna-Maria Adaktylos, Ingolf Erler, Ingrid Kluger <b>Amphetamine für Kinder – Gottseibeius und Allheilmittel</b> .....	74
---	----

### **Hochkultur für Babys und Kleinkinder**

Constanze Wimmer <b>Klassik für Babys</b> .....	83
<i>Kleinkinderkonzerte möchten junge Hörer zu lebenslangen Konzertgängern machen</i>	

**„Auch im Theater muss der Umgang mit (Klein-)Kindern  
authentisch sein!“ .....93**

*Interview mit Stefan Rabl, Dschungel Wien*

**„Stark nachgefragt wird auch die Palette  
der Frühförderungsangebote“ .....101**

*Interview mit Sabine Krones, Leiterin der Wiener Kinderinfo*

## **Schöne Aussichten ...**

**Pränatale Intelligenzförderung in der gegenwärtigen  
japanischen Bildungsgesellschaft ..... 111**

**AutorInnen ..... 113**

## Editorial

Im Mittelpunkt dieses schulhefts stehen die aktuellen Diskussionen um Frühförderung und Kinderbetreuung. Ausgangspunkt war dabei die persönliche Betroffenheit: Drei der vier RedakteurInnen und viele der AutorInnen haben Kinder, verspüren also diese Verunsicherung und den gesellschaftlichen Druck, doch ja keine Chance zu versäumen, am eigenen Leib. Was steckt jetzt eigentlich hinter dieser neu entdeckten Liebe zur mehr oder weniger formalisierten „Förderung“ im Kleinkindalter? Es geht offensichtlich nicht mehr um die frauen-, familien- und/oder sozialpolitische Frage nach qualifizierter Betreuung der Kinder, sondern um etwas ganz anderes. Dieses Andere kann man die Optimierung der Humanressourcen oder LLL (lebenslanges Lernen) oder neoliberale Formierung der frühen Kindheit nennen.

Wir nennen es „Verfrühpädagogisierung“ und greifen dabei die, kritisch gemeinte, Rede von der „Pädagogisierung“ als nicht angemessener Ausweitung des Feldes der Pädagogik auf bis dato nicht-pädagogische Bereiche wie Freizeit, Arbeitsvermittlung, Politik usw. auf. Wir verstärken diese kritische Sichtweise durch die Vorsilbe „Ver“ und nehmen damit in Kauf, dass manche LeserInnen vielleicht an der sprachlichen Verballhornung hängen bleiben. Im Sinne eines Widerhakens ist dieses „Hängenbleiben“ absolut erwünscht! Wir reden also von „Verpädagogisierung“, und da unser Thema die Frühpädagogik ist, wird daraus die „Verfrühpädagogisierung“. Inzwischen werden also auch die Kleinsten in die Mangel des Leistungsdenkens genommen. „Verfrühpädagogisierung“ steht also für zunehmenden Leistungsdruck, zeigt aber gleichzeitig auch alle Merkmale eines bürgerlichen Bildungsbegriffs. Der ist immer Qualifikation und Distinktion gleichzeitig. Was immer richtig ist an der Haltung, dass die Kleinen doch schon einiges mehr lernen könnten – und das mit Spaß! –, sie ist immer auch die Haltung derjenigen, die wissen, worauf es bei „Bildung“ ankommt, und die (zu Recht!) annehmen, dass sie damit einen Wettbewerbsvorteil für ihre Sprösslinge lukrieren. In diesem Sinne ist „Verfrühpädagogisierung“ nicht denkbar ohne „Begabungsförderung“ und „Eliten-Diskussion“.

Die theoretischen Überlegungen bzw. einige Positionen dazu werden im ersten Kapitel ausgeführt. Zur Illustration dieser Tendenzen haben wir zwei Bereiche etwas genauer beleuchtet: einmal das Thema ADHS (Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Syndrom) im Kapitel 2 und das Thema (Hoch)Kultur für Babys und Kleinkinder im Kapitel 3. Den Abschluss im Sinne von „schönen Aussichten“ liefert ein Kurztext über „Pränatale Intelligenzförderung in der gegenwärtigen japanischen Bildungsgesellschaft“.

Zu den theoretischen Positionen: **Gerd E. Schäfer** geht in seinem Artikel auf verschiedene wissenschaftliche Konzeptionen von frühkindlichem Spielen und Gestalten ein und weist überzeugend nach, dass die aktuelle bildungspolitische Diskussion (Stichwort PISA) nicht im geringsten den wissenschaftlichen Diskurs aufgreift, sondern ganz anderen Motiven verpflichtet ist.

**Michael Sertl** skizziert in seinem Artikel eine soziologische Sichtweise, die neben dem allgemeinen Trend zur „Pädagogisierung“, also der im Endeffekt ökonomischen Verzweckung der bis jetzt nicht erfassten Lebensphasen, auch ein klassenspezifisches Kalkül der bildungsbürgerlichen Schichten hinter der „Verfrühpädagogisierung“ ortet.

**Agnieszka Dzierzbicka** schließlich bringt den Gedanken der ökonomischen Verzweckung auch der frühkindlichen Erziehung auf den Punkt und sieht „Employable Kleinkinder“, die sich früh üben müssen, um einen Job zu bekommen.

**Anette Schawerda** geht der Frage nach, ob die Suche nach sozial- und bewegungsorientierten Angeboten für die Kinder vielleicht damit zusammenhängt, dass die Wohnumwelt zunehmend kinderfeindlich geworden ist.

Um das Angebot an Kinderbetreuungseinrichtungen in Österreich geht es im Artikel von **Grete Miklin** und **Hermann Kuschej**. Ihr Schwerpunkt liegt dabei auf den Elternverwalteten Kindergruppen.

Die beiden Artikel zum Thema ADHS stammen von **Susanne Skriboth-Schandl** und **Anna-Maria Adaktylos**, **Ingrid Kluger** und **Ingolf Erler**. Susanne Skriboth-Schandl berichtet von ihren Erfahrungen als Kinderärztin und Therapeutin und von der

Fragwürdigkeit der Diagnose ADHS und der entsprechenden medikamentösen Therapie, besonders bei Kleinkindern.

Anna-Maria Adaktylos, Ingrid Kluger und Ingolf Erler beschäftigen sich mit dem „Normalitätsbild“, das durch Massenmedien, Ratgeber, aber auch Ärzte vermittelt wird und das Eltern zunehmend verunsichert. In diesem Zusammenhang muss die Pränataldiagnostik kritisch beleuchtet werden, ebenso die Diagnose ADHS, die sich auch als „Vermedikamentisierung“ eines sozialen Problems lesen lässt.

Der dritte Teil (Hochkultur für Babys) illustriert am Beispiel einiger künstlerischer Initiativen und Angebote für Kinder (bis zum Alter von 0 Jahren!) die im ersten Teil dargestellten Überlegungen. Besonders der von den Eltern erlebte und an ihre Kinder weitergegebene zunehmende Leistungsdruck und die Bemühungen der bildungsbürgerlichen Schichten, ihren Kindern noch früher und mit neuen Methoden das entsprechende kulturelle Kapital zu vermitteln, ist klar nachzuweisen. Im Artikel von **Constanze Wimmer** und im Interview mit **Stefan Rabl** ist die Spannung zwischen der künstlerischen Herausforderung: auf der einen Seite – Wie geht man als Künstler/in mit so kleinen Kindern um? Welche künstlerischen Möglichkeiten eröffnen sich? – und dem ökonomischen Kalkül auf der anderen Seite thematisiert. Schließlich wird hier das Theater- und Konzertpublikum der Zukunft „erzogen“! **Sabine Krones**, die für Spiel- und Freizeitangebote im Rahmen der Kinder- und Jugendarbeit der Stadt Wien verantwortlich ist, weist ausdrücklich auf die Tatsache hin, dass praktisch alle Angebote nur von den bildungsnahen sozialen Schichten genutzt werden. Sie erklärt das mit dem Druck, der auf den Eltern lastet, ihren Kindern möglichst früh schon die beste Position für ihr späteres Leben zu ermöglichen. Kinder (und Eltern) aus bildungsfernen Schichten kommen kaum in den Genuss dieser Angebote. An ihnen geht dieser Wettbewerb um die besten Positionen vorbei.

Die schon erwähnten „schönen Aussichten“ auf japanische Initiativen zur „pränatalen Intelligenzförderung“ beenden dieses Heft.

Viel Vergnügen beim Lesen!

## VERFRÜHPÄDAGOGISIERUNG – POSITIONEN

Gerd E. Schäfer

### **Frühkindliches Lernen, Kognitionsforschung und die aktuelle Bildungsdiskussion<sup>1</sup>**

#### **Das Kind als Akteur seiner Entwicklung**

Der Begriff vom „Kindes als Akteur seiner Entwicklung“ (Kautter et al. 1992) wurde Ende der siebziger Jahre in die deutsche Bildungsdiskussion eingeführt. Damit wurde ein Kinderbild formuliert, welches bereits damals einen Gegenpol gegen funktionsorientierte Tendenzen in der Frühpädagogik begründete und eine kindorientierte Perspektive in der Pädagogik der frühen Kindheit untermauerte. Seine historischen Wurzeln reichen bis zu Rousseau, Pestalozzi und Fröbel. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts formulierte es die reformpädagogische Diskussion neu, im frühpädagogischen Bereich insbesondere Maria Montessori und die Waldorfpädagogik.

Durch die Psychoanalyse – die in besonderem Maße die grundlegende Bedeutung der frühen Kindheit für die menschliche Entwicklung hervorhob – erhielt dieses Bild in der Folge eine empirisch-wissenschaftliche Begründung. Dabei muss festgehalten werden, dass die psychoanalytische Diskussion bereits ab den Dreißigerjahren des 20. Jahrhunderts begann, das statische Bild kindlicher Entwicklung in Frage zu stellen und ein dynamisches Bild vom Kind in Beziehungen zu entwickeln. Besonders wichtig waren hier der Einfluss Melanie Kleins und – für den pädagogischen Bereich – D.W. Winnicott, der seit den siebziger Jahren verstärkt rezipiert wurde.

Der Einfluss der Psychoanalyse auf die (früh-)pädagogische Diskussion hatte in der Bildungsdiskussion der sechziger und

---

1 Eine längere Version des Textes ist unter dem Titel „Die Bildungsdiskussion in der Pädagogik der frühen Kindheit“ im „Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik“, Bd. 15 (Hg. Steinhardt, Kornelia u.a., Gießen: Psychosozial-Verlag 2006) erschienen. Abdruck mit freundlicher Genehmigung des Verlages.



siebziger Jahre eine Hochzeit. Die spektakulärste Diskussion mit ihr wurde in der Kinderladenbewegung geführt (Claßen 1978, Grossmann 1974, v.a. Kap. 9). Aus der Begegnung reformpädagogischen Denkens, der Psychologie Piagets und der psychoanalytischen Pädagogik entstand dann die weiterführende Formulierung vom „Kind als Akteur seiner Entwicklung“ bei Kautter et al. (1992). Dieser Begriff war Ausdruck eines pädagogischen Verständnisses, das die Tätigkeit des Kindes als wesentlichen Aspekt in das pädagogische Handeln einbezog. Er richtete sich gegen ein Pädagogikverständnis, das glaubte, nicht auf die Erfahrungsweisen und das Erleben des Kindes eingehen zu müssen und pädagogisches Denken und Handeln vorwiegend aus der Perspektive der erziehenden Erwachsenen denken zu können. Mit der kognitiven Psychologie Piagets und der Psychoanalyse standen zwei psychologische Orientierungen zur Verfügung, mit deren Hilfe man sich ein Bild von der Tätigkeit des Kindes bei seiner Erziehung und Bildung machen konnte. Sie ließen es zu, die kognitiven und die emotionalen Leistungen des Kindes in seiner Eigentätigkeit zu erfassen.

Die Verwendung des Begriffs vom „Kind als Akteur seiner Entwicklung“ bedeutete eine pädagogische Akzentsetzung, die auf ein erziehungswissenschaftliches Diskussionsdefizit hinweisen wollte, nämlich das wenig entwickelte Nachdenken über die Beteiligung des Kindes an den pädagogischen Beziehungen. Während die Kognitionspsychologie Piagets die kognitiven Prozesse der inneren Verarbeitung des Kindes betonte, war es die Psychoanalyse, die auf die Beziehungsaspekte der pädagogischen Prozesse und ihre emotionalen Wirkungen aufmerksam machte. Es wäre also falsch, aus dem Begriff des Kindes als Akteur seiner Entwicklung zu schließen, es würde unterstellt, dass sich das Kind von selbst und außerhalb sozialer Beziehungen entwickeln würde.

## **Spielen und Gestalten**

Das Bild des Kindes als Akteur seiner Entwicklung führte zu einer Beschreibung der kindlichen Bildungsprozesse als Beziehungsprozesse, an welchen sich das Kind mit eigenen Entscheidungen

beteiligt. Wenn man die von den Kindern selbst organisierten Bildungsprozesse ins Auge fasst, dominiert dabei das Spiel (Winnicott 1973, Schäfer 1986, 1989). Untersucht man nun das Spiel als eine Form der Beziehung zwischen dem Kind und seiner Welt, dann fällt zweierlei ins Auge: Zum einen sind Bezüge zur gegebenen Wirklichkeit ein wesentlicher Teil von Spiel. Kinder setzen sich spielend sehr intensiv und konzentriert mit Menschen und Dingen auseinander. Um spielen zu können, muss man kennen, womit man spielt. Zum anderen erlaubt das Spiel dem Kind, sich die Wirklichkeit so zurecht zu biegen, wie es seinen Wünschen, Gedanken und Vorstellungen entspricht. Die Wirklichkeit des Spieles ist nicht so sehr Wirklichkeit, dass Kinder sich ihrem Realitätscharakter unterwerfen müssten. Spiel stellt einen auch sozial geschützten Raum dar, in dem die Kinder ein sehr persönliches Mischungsverhältnis zwischen Realität und Fantasie herstellen können und mit keinen realen Folgen rechnen müssen, wenn sie sich von der Realität zu weit entfernen. Das Spiel füllt also einen Zwischenraum zwischen der reinen Fantasie und der verpflichtenden Wirklichkeit. Insofern bildet es einen Möglichkeitsbereich, in dem Kinder ihr Verhältnis zur Wirklichkeit so balancieren können, dass ihre eigenen Erwartungen, Wünsche, Vorstellungen oder Wirklichkeitsentwürfe dabei nicht zu kurz kommen. Von Erwachsenen erwartet man, dass sie ihr persönliches Interesse so mit ihrer Wirklichkeit in Verbindung bringen können, dass sie dabei den Anforderungen der Wirklichkeit gerecht werden. Kinder brauchen das Spiel, um Realität und die Fantasien der subjektiven Welt miteinander in Einklang zu bringen.

Diese Balance zu finden, dafür bildet das Spiel einen wichtigen Übergangsbereich, in dem Kinder und Erwachsene diese Verbindung – losgelöst von sozial verpflichtend gemachten Wirklichkeitsansprüchen – allmählich für sich finden können. Das ist der Sinn des Spiels als eines Zwischenbereichs – intermediären Bereichs in der Terminologie Winnicotts (1973. Oerter, 1993, hat diesen Begriff später kognitionspsychologisch ausgedeutet) –, in dem man mit gelockerten Bindungen an eine verpflichtende Wirklichkeit handeln kann und deshalb frei ist, seine subjektiv begründeten Interessen an der Wirklichkeit mit einzubringen. Die Folge davon ist, dass man Kinder nicht motivieren

muss, dieses oder jenes zu tun oder zu lernen, sondern, dass im Spiel das Eigeninteresse der Kinder und ihre jeweiligen Fähigkeiten, mit Teilen der sachlichen und sozialen Wirklichkeit umzugehen, in einem sozial geschützten Rahmen zusammenfinden können. Selbstmotiviertes Lernen hat deshalb – auch bei Erwachsenen – immer ein Element des Spielerischen.<sup>2</sup>

Im Spiel verbinden sich aber auch Sicherheit und selbstgewählte Herausforderung. Es ist wie beim Bergsteigen. Kinder tummeln sich im Gelände und meistern in ihren Spielen einfache Schwierigkeitsgrade. Etwas fortgeschritten, suchen sie die Herausforderung, probieren und steigern die Grade ihrer Möglichkeiten. Könner schließlich verfügen über ihre Kräfte und Geschicklichkeiten so sicher, dass sie diese spielerisch zur routinemäßigen Schwierigkeitsbewältigung einsetzen können. Konzentration und bewusste Anstrengung erfordern nur mehr die Situationen, in denen sie an die Grenzen ihrer bisherigen Möglichkeiten gelangen. Indem sie diese – konzentriert und aufmerksam, vielleicht auch mit großer Anstrengung – meistern, vergrößern sie den Spielraum ihrer Möglichkeiten weiter.

Im Spiel werden Grenzen des Könnens erreicht, die sukzessive bis zu einem persönlichen Sättigungsgrad ausgedehnt werden. Das kann durchaus anstrengend sein. Schließlich aber entwickelt sich ein Möglichkeitsraum, in dem man so sicher und gekonnt mit einer Sache umgehen kann, dass die vertrauten Umgangsweisen gleichsam ohne bewusste Konzentration und Anstrengung gelingen. Man verfügt über einen Spielraum an Können, der es erlaubt, einer Vielfalt an unerwarteten Wendungen in der Aufgabenstellung „spielend“ gerecht zu werden. Dieser Raum gekonnter Möglichkeiten gibt Sicherheit. Innerhalb seiner Grenzen wird das eigene Können mit Freude und Genuss erlebt. Indem man sich dieses Möglichkeitsbereiches sicher ist, kann man es genießen, nach neuen Schwierigkeiten Ausschau zu halten (Balint 1972).

Aus der Perspektive des Spiels erscheint Lernen als eine Erweiterung von Spielräumen des Handelns, Denkens und Fühlens. Da-

---

2 Das wird vor allem in kreativen Denkprozessen deutlich und lässt sich in vielen Biografien erfolgreicher Menschen nachzeichnen. Natürlich soll damit nicht gesagt sein, dass schöpferische Arbeit sich ausschließlich spielerisch vollziehe.

bei folgt es nicht einem „ich muss“, sondern einem „ich kann“. Fantasie und Wirklichkeit verbinden sich zu einer mit persönlicher Bedeutung aufgeladenen Wirklichkeit, indem subjektive und objektive Welt innerhalb des Spielbereichs miteinander versöhnt werden. Ebenso wird spielend das Feld gegebener Erfahrungs-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten erprobt und erweitert.

Neben dem Bereich des Spieles sind es die Felder des Gestaltens, in denen Kinder ihre selbstmotivierten Bildungsprozesse vorantreiben (Schäfer 1989, 1995). Auch im kindlichen Gestalten verbinden sich Fantasie und Wirklichkeit zu einer bedeutungshaften Wirklichkeit. Gestalten kann man als eine Erweiterung der Spielbeziehung ansehen, die schon mehr verpflichtendes Wirklichkeitsverständnis verlangt als das Spiel. Man muss auf Materialien und Werkzeuge Rücksicht nehmen, die man für Gestaltungsprozesse benötigt. Zum Gestalten gehört ein Können, auch wenn dieses Können vielleicht einfach erscheint – wie man das z. B. Kinderzeichnungen unterstellen könnte.

Aber Gestalten ist nicht nur ein klein wenig wirklichkeitsnäher als das Spiel. Es verwirklicht auch eine Form der kindlichen Beziehung zu seiner Wirklichkeit, die in den frühen Jahren sehr wichtig ist und die Kinder ständig erproben: das sinnlich-körperliche Erfassen der Wirklichkeit und das Denken mit Bildern und Mustern der so gewonnenen Sinneserfahrungen. Gestalten beschränkt sich dabei nicht auf das bildhafte Gestalten. Jeder Sinnesbereich hat seine eigenen Gestaltungsformen: das Sehen die Bilder; das Hören die Klänge und Geräusche; das Riechen und Schmecken die Speisen; die Körperwahrnehmung die verschiedensten Muster von Bewegung vom einfachsten rhythmischen Schwingen bis zu akrobatischen Formen der Balance; die emotionalen Wahrnehmungen schließlich gestalten sich in den Rollenspielen der Kinder. Je mehr man von der Welt wahrgenommen hat, je mehr man seine Wahrnehmungen in vielfachen Gestaltungen simuliert und ausprobiert hat, je genauer man seine Welt sinnlich kennt, desto differenzierter kann man dann auch über sie nachdenken. Sinnliche Erfahrung ist ein wesentlicher Teil, ja die Basis kognitiven Denkens. Erstaunlich, dass sie unter der Aufzählungen der Basiskompetenzen, die derzeit die Bildungsdiskussion beherrschen, durchweg fehlt.

## **Kognitionsforschung**

Mit dem Bereich des Gestaltens richtete sich die Aufmerksamkeit auf den Umgang mit der sinnlichen Erfahrung. Die Bildung der sinnlichen Erfahrung ist ein wichtiger Bereich, den die moderne Kognitions-, insbesondere auch die Hirnforschung genauer untersucht hat.

### **Die Bildung der sinnlichen Erfahrung**

Dass die Möglichkeiten der sinnlichen Erfahrung bei der Geburt unterschiedlich entwickelt sind, ist eine Beobachtungstatsache. Lange hat man daraus geschlossen, dass die Neugeborenen deshalb vor Reizen der Umwelt geschützt werden müssten. Erst die Hirnforschung konnte zeigen, dass die Körpersinne als erste intrauterin entwickelt werden. Aber auch Riechen und Schmecken funktionieren bei der Geburt bereits auf einem hohen Niveau, weitgehend auch das Hören und Sehen. Die wichtigste Erkenntnis jedoch besteht darin, dass die Sinnesmöglichkeiten der kleinen Kinder nicht einfach vorhanden oder nicht vorhanden sind, sondern in einem wesentlichen Maß nach der Geburt weiter ausdifferenziert werden. Wieweit sie jedoch verfeinert, ausdifferenziert, betont oder unterdrückt werden, hängt vom sozialen und kulturellen Umfeld ab, in dem die Kinder aufwachsen. In den ersten Lebensjahren stimmt sich die Entwicklung der sinnlichen Möglichkeiten also mit den gegebenen Bedingungen und Notwendigkeiten des tatsächlichen Umfelds des Kindes ab. Sie erlangen eine umweltabhängige Differenzierung, die durch Vererbung nicht erreichbar wäre. Vor allem könnten sie sich durch eine ausschließlich von den Genen gesteuerte Entwicklung nicht den individuellen und kulturellen Notwendigkeiten anpassen. In den ersten Lebensjahren schlägt sich diese Differenzierung in der Gehirnarchitektur nieder.

### **Lernen durch Einschränkung**

Hier hat die Hirnforschung zu einer weiteren wichtigen Einsicht gefunden. Die Entwicklung der Gehirnarchitektur durch die realen sinnlichen Erfahrungen folgt einem erstaunlichen Prinzip. Offensichtlich werden wir mit einer Überzahl an Synapsen und

Nervenverbindungen in den sinnlichen Zentren des Gehirns geboren. Die notwendigen Differenzierungen erfolgen weniger dadurch, dass neue Verbindungen angelegt werden, sondern durch Einschränkung bereits gegebener Verbindungen nach dem Motto: Verbindungen, die tatsächlich gebraucht werden, verstärken ihre Funktionsfähigkeit; Bahnen und Netze, die nicht benutzt werden, sterben ab.

Es ist wie das Vorgehen eines Bildhauers, der aus den unzähligen Möglichkeiten seines Steines genau die Muster herausarbeitet, die er haben möchte. Nur ist es nicht der Wille und die Vorstellung des Kindes, die diese Leistung vollbringt, sondern das tatsächliche sinnliche Handeln im Alltagsgeschehen. Kinder erwerben ihre sinnlichen Differenzierungen durch die Einschränkung von Möglichkeiten am Anfang ihres Lebens entlang überschaubaren Alltagsmustern und nicht durch systematischen Aufbau aus einzelnen Wahrnehmungsdetails.<sup>3</sup>

Natürlich bleibt die gesamte Gehirnarchitektur ein Leben lang lernfähig. Doch dieses frühe Lernen wirkt sich stark unmittelbar auf die neuronalen Netze aus. Es gestaltet und eicht sie entlang den gegebenen Erfahrungen. Späteres Lernen modifiziert hingegen vorwiegend die Prozesse innerhalb der dann vorhandenen Netzwerkarchitekturen.

---

3 Dieses Prinzip »aus Mehr mache Weniger« findet sich nachweisbar auch in der Entwicklung der Sprache: Kinder können zunächst alle Phoneme dieser Welt bilden und auch unterscheiden. Aber nachdem sie ein halbes oder dreiviertel Jahr in einer bestimmten Sprachwelt gelebt haben, produzieren sie nur noch die Laute, die in ihrer Umwelt gesprochen werden und reagieren auf diese. Auch die innere Ordnung der Alltagserfahrungen erfolgt diesem Prinzip: Aus der Vielfalt der Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten schälen sich die Erfahrungszusammenhänge heraus, die bestimmte Muster aufweisen und damit identifizierbar sind oder werden. Diese Muster bilden den Anfang der Welterfahrung. Nelson (1996) hat sie MERs genannt: Mental-Event-Representations: z. B. das Verhaltensmuster der Mutter beim Stillen, beim Spiel mit dem Baby usw. Es deutet sich an, dass in der frühen Kindheit Lernen durch Einschränkung ein wesentliches Bildungsprinzip ist.

### **Bedeutung der emotionalen Erfahrung**

Ähnlich wie die Psychoanalyse hat die Hirnforschung auf die Bedeutung der Emotionen für die menschlichen Erfahrungen hingewiesen (z. B. Damasio 1994, 2000, LeDoux 1998). Zum ersten kann sie belegen, dass es kein menschliches Verhalten gibt, an dem nicht Emotionen beteiligt wären. Zum zweiten zeigen klinische Studien, dass ohne Emotionen die Entscheidungsfähigkeit eines Menschen deutlich beeinträchtigt ist. Zum dritten wurde nachgewiesen, dass Wissensbestände ohne emotionale Verarbeitung nicht langfristig im Gedächtnis gespeichert werden können. Schließlich müssen wir davon ausgehen, dass Gefühle in den Alltagsbeziehungen »gebildet«, d.h. verfeinert, differenziert, präzisiert werden. Emotionen sind Teil unserer kognitiven Verarbeitung, haben kognitive Funktionen, Funktionen die für Wahrnehmen, Erkennen, Denken und Entscheiden notwendig sind. Ähnlich wie die Sinnesmöglichkeiten sind auch die Möglichkeiten der emotionalen Wahrnehmung von Anfang an gegeben, werden aber durch die alltäglichen Beziehungserfahrungen erst für den Gebrauch in einer soziokulturellen Gemeinschaft »gebildet«.

### **Bedeutung der frühen Erfahrungen**

Hinsichtlich der Bildung der Sinneserfahrungen und der emotionalen Erfahrungsmöglichkeiten spielt es eine entscheidende Rolle, was kleine Kinder in den ersten Lebensjahren erfahren und vor allem, wie sie es erfahren. Diese Erfahrungen prägen Kinder bis in die Gehirnarchitektur hinein und bestimmen damit das Bild von der Welt, von dem Kinder ausgehen.

Der zweite Bereich früher Erfahrungen, der ähnlich prägend zu sein scheint, ist der der sprachlichen Erfahrungen. Er entwickelt sich aus den Möglichkeiten der vorsprachlichen Kommunikation, die im Ansatz zur menschlichen Ausstattung gehört. Er bedarf reicher sensorischer Vorerfahrungen im Bereich der Lautbildung, der Lauterkennung und der Prosodik (vgl. Gopnik, Kuhl, Meltzoff 1999). Er stützt sich auf die basalen Erfahrungen, die Kinder mit ihren sensorischen Werkzeugen gemacht und gedacht haben. Insofern spielen sinnliche und sprachliche Erfahrung unmittelbar zusammen. Nur was irgendwann einmal wahr-

genommen und auf sprachlichen Wegen gedacht wurde, kann in Sprache gefasst werden.

All diese Prozesse scheinen nicht auf direkte Instruktion angewiesen zu sein. D.h. man muss den Kindern weder das Sehen, das Hören, die Körper- oder die emotionale Wahrnehmung, das Sprechen in einem differenzierten Sprachsystem »beibringen«. Sie lernen es aufgrund ihrer Ausgangspotenziale im tatsächlichen Umgang mit ihrer sozialen und kulturellen Umwelt.

### **Das Gehirn als Interface**

Gewöhnlich wird das Gehirn als ein Apparat betrachtet, der die Verbindung mit der Außenwelt herstellt. Es verarbeitet unsere Sinneserfahrungen, bildet Vorstellungen von der Wirklichkeit, in der wir uns befinden, und entwirft Pläne, wie wir uns, unser Verhalten oder die Welt verändern können. Es scheint, als sei das Gehirn ein einseitiges Empfangs- und Verarbeitungsgerät, das sich mit dem Input aus der Außenwelt beschäftigt.

Aber das ist nur die eine Hälfte seiner Tätigkeit. Genau genommen nimmt es nämlich eine Vermittlerposition ein. Es reguliert das Zusammenspiel zwischen unseren inneren Prozessen und unserem Verhältnis zur Außenwelt:

- Auf einer biologischen Ebene muss es die Aktivität, die wir auf die Außenwelt richten, mit den Notwendigkeiten der Regulation unserer organischen Systeme vermitteln – mit den Rhythmen des Kreislaufs, des Atems, des Schlafens und des Wachens, denen der Nahrungsaufnahme und -verarbeitung, sowie der Sexualität – um nur die wichtigsten zu nennen.
- Auf der Ebene der Sinne und der Emotionen entwickeln wir eine Erfahrungswelt. In Erinnerungen gespeichert, liefert sie die Wahrnehmungs- und Handlungsmodelle für den Umgang mit Wirklichkeit, die sich im Laufe einer Biografie bewährt haben.
- Auf der Ebene des Denkens speichert sie all die Vorstellungen, Annahmen, „Theorien“, Verarbeitungsprozesse, die wir aus unseren Kontakten mit der Welt gewonnen haben.

„Das Hirn nimmt eine Zwischenstellung zwischen der äußeren und der inneren Welt des Körpers ein. Die Sinnesorgane



empfangen aus der äußeren Umwelt Informationen, die zu den posterioren Teilen der Hirnhälften geleitet werden. Sämtliche Informationen, die von den verschiedenartigen sensorischen Rezeptoren empfangen werden, werden auf jenen Teil des primären Kortex projiziert, der speziell für die jeweilige Sinnesmodalität zuständig ist; danach wird die eintreffende Information mit anderen Informationsbruchstücken verbunden. Dies geschieht vor allem in den Assoziationsfeldern der posterioren Teile der Hemisphären. Integriert mit den Erinnerungsspuren früherer Erfahrungen wird dieses Wissen über die Außenwelt an den frontalen Assoziationskortex weitergeleitet, der die motorischen Programme steuert. Diese Programme werden auch durch Informationen aus der inneren Welt des Körpers beeinflusst. Diese werden zuallererst im Hypothalamus registriert und sodann im limbischen System mit weiteren Informationen assoziiert, bevor sie zum frontalen Kortex weitergeleitet werden. Dies ist die Quelle unserer inneren Motivation, die eng mit dem persönlichen Gedächtnis, der Emotion und dem Bewusstsein zusammenhängt. All diese Prozesse sorgen dafür, dass das präfrontale System unser Verhalten zu steuern vermag, und zwar nicht lediglich auf der Basis der aktuellen äußeren und inneren Bedingungen, sondern auch auf der Grundlage früherer Erfahrung“ (Solms, Turnbull 2004, 45f.).

In diesen Überlegungen treffen die moderne Hirnforschung und die Psychoanalyse wieder zusammen. Psychoanalytisches Denken als Denken einer inneren Welt, die mit dem Körper in enger Beziehung steht, verbindet sich mit der Hirnforschung, die die Wege dieses Zusammenspiels von Innen und Außen genauer untersucht.

Ähnlich wie das Spiel als ein intermediärer Prozess verstanden werden kann, bildet das Gehirn eine intermediäre Struktur. In beiden Fällen bedeutet dies einen nicht deterministischen Zusammenhang zwischen den sensorischen, auf die äußere Umwelt gerichteten Prozessen und den auf die innere Welt gerichteten verarbeitenden und regulativen Prozessen. Es geht es um einen komplexen und dynamischen Abgleich nach innen und nach außen gerichteter Prozesse.

### **Weitere Aspekte einer inneren Welt**

Weil nun diese Bereiche des Stamm- und Mittelhirns nicht nur die aktuellen Verbindungen des Individuums zur Außenwelt regulieren, sondern auch im Gedächtnis festhalten, entstehen im Verlauf einer individuellen Biografie aus der biologischen inneren Welt weitere Dimensionen einer inneren Welt, welche die Erfahrungen des gelebten Lebens in inneren Strukturen festhalten. Die Regulation der Außenkontakte eines Individuums orientiert sich dann nicht mehr nur an den biologischen Notwendigkeiten, sondern ebenso an den Notwendigkeiten, die aus den Erfahrungen entstanden sind, die ein Individuum bis zum heutigen Zeitpunkt gemacht hat.

### **Schlussfolgerungen aus der Hirnforschung für frühkindliche Bildung**

Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus diesen Ergebnissen der Hirnforschung ziehen? Es ist zumindest kurzschlüssig, aus dieser frühen Empfänglichkeit von kleinen Kindern für Lernprozesse allgemein zu schließen, Kinder müssten früher und gezielter lernen. Das, was Kinder in diesen ersten Lebensjahren lernen, lernen sie in einer gegebenen soziokulturellen Umwelt. Allerdings sollten diese Ergebnisse darauf aufmerksam machen, dass diese Umwelt, in der Kinder leben, es den Kindern möglich macht, sich in all diesen Bereichen in selbstgesteuerten Lernprozessen zu erproben. Kinder brauchen für ihre frühen Bildungsprozesse also keinen Unterricht in Krippe oder Kindergarten, sondern eine vielfältige und differenzierte Umwelt, in der sie selbst Erfahrungen machen können. Vor allem aber brauchen sie Erwachsene, die ihnen den Raum und den sozialen Widerhall geben, die sie für die ersten Abenteuer ihrer Welterforschung benötigen. Dazu gehört auch ein soziales und kulturelles Umfeld, das Kindern diesen Lebensraum zur Verfügung stellt.

(1) Die *erste* Schlussfolgerung sollte also nicht sein, Kinder seien unterfordert und müssten frühzeitig gefördert werden. Sie besteht vielmehr in einer Anforderung an die soziale Umwelt, Kindern eine vielfältige und kinderfreundliche Umgebung zur Verfügung zu stellen. Demgegenüber stellen alle pädagogisch geplanten Lern- und Fördermöglichkeiten nur Einschränkungen

dar, selbst wenn sie so nah wie möglich auf die Erfahrungswege der Kinder abgestimmt sein mögen. Je mehr pädagogisch geplant und zur Verfügung gestellt werden muss, desto weniger können Kinder ihren eigenen Lernwegen folgen.

(2) Zum *zweiten* sollte klar sein, dass Kinder von Natur aus als Lerner geboren werden und dafür ausgestattet sind, ihre gegebene Umwelt zu erforschen. Das erlaubt ihnen das, was sie an sinnlichen, emotionalen und sprachlichen Erfahrungen entwickeln können, auch tatsächlich zu erwerben – sofern ihnen der Spielraum dafür freigehalten wird.

(3) Zum *dritten*: Je jünger Kinder sind, desto individueller sind ihre Erfahrungen strukturiert. Sie werden in dem Maße allgemeiner, in dem sie in der sozialen und kulturellen Interaktion in Kontexte eintauchen, die von vielen Menschen dieses Kulturkreises geteilt werden. Für frühkindliche Bildungsprozesse bedeutet dies: Je früher diese ansetzen, desto mehr Spielraum müssen sie den individuellen Erfahrungswegen geben. Das bedeutet aber auch umgekehrt: Je älter Kinder sind, desto mehr kann man von ihnen erwarten, dass sie mit den sozialen, sprachlichen und kulturellen Konventionen eine soziokulturellen Gemeinschaft vertraut werden.

Frühkindliche Bildung scheint in den ersten Lebensjahren vornehmlich »ästhetische Bildung« zu sein, also Bildung des Handelns und Denkens mit Hilfe der Sinne, des Körpers, der Emotionen und der daraus entstehenden repräsentativen Welt. Das verweist auf die Bedeutung des Körpers für frühkindliche Bildungsprozesse. Als ein körperlich verankerter Prozess lässt sich Bildung nicht als ein Geschehen beschreiben, in dem sich das Subjekt Welt aneignet, sondern als ein wechselseitiger Regulationsprozess, in dem sich innere und äußere Welt situationsbezogen und vor den jeweiligen biografischen Hintergründen aufeinander beziehen und wechselseitig abstimmen.

Wenn man diese Überlegungen zugrunde legt, dann muss man einen großen Widerspruch zu einer im öffentlichen Bereich geführten Bildungsdiskussion konstatieren.

## Die heute vorherrschende Bildungsdiskussion

Die derzeitige Bildungsdiskussion wird von einigen Studien beherrscht, die das Bildungssystem insgesamt in den Blick nehmen: Forum Bildung, Delfi-Studie, PISA-Studie und – regional zwar, aber mit dem Blick auf die Bundesrepublik – die von der Vereinigung der bayerischen Wirtschaft in Auftrag gegebene Studie »Bildung neu denken«. Diese vier Studien verbindet ein Bildungsdenken, das auch die öffentliche Diskussion bis in die Wortwahl hinein kennzeichnet. Ich will es in wenigen Begriffen charakterisieren.

### Delfi-Studie

Über die Delfi-Studie (Bundesministerium für Bildung und Forschung 1996/1998) wurden die Begriffe des *Wissens* und der *Wissensgesellschaft* in spezifischer Weise in die Bildungsdiskussion eingebracht. Es wird argumentiert, dass das Wissen das Kapital ist, das, mehr noch als Geld und Arbeitskräfte, die zukünftige Entwicklung einer weltweit wirtschaftlich operierenden Gesellschaft bestimmt. Wissen ist ein individuelles, ein soziales und ein wirtschaftliches Kapital, welches Flexibilität und Können sicherstellt, die benötigt werden, um auf die nicht vorhersehbaren Entwicklungen des Weltmarktes zu reagieren. Vielfältige Formen des Wissens und Wandlungsfähigkeit der Gesellschaft sind wichtige Voraussetzungen dafür.

Die *pädagogische Schlussfolgerung* daraus lautet, dass das Lernen und das Lernen des Lernens einerseits sowie psychosoziale Kompetenzen andererseits besonders wichtige Bildungsziele darstellen. Sie werden für die frühe Kindheit genauso gefordert wie für den ganzen Lebenslauf.

*Anmerkung:* Die Delfi-Studie hat die Zukunft der Gesellschaft im Sinn, die Zukunft der Kinder nur insofern, als sie einmal gut funktionierende Teile dieser Gesellschaft sein sollen.

### Forum Bildung

Das Forum Bildung (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2001, 2003) nimmt diese Grundgedanken auf und entwickelt darüber hinaus den Begriff der Kompetenzen weiter.

Kompetenzen sind ein spezifisches Wissen und Können, das auf bestimmte Aufgabenstellungen hin entwickelt wird. Diese Kompetenzen sollten aber auch in neue Situationen übertragbar sein. Fünf Kompetenzbereiche werden hervorgehoben:

- Lern- und Methodenkompetenz (Lernen des Lernens);
- intelligentes, d.h. durchdachtes und praktisch erprobtes, Wissen, das spontan zur Verfügung steht;
- anwendbares Wissen, das auf unterschiedliche Situationen übertragbar ist;
- soziale Kompetenzen;
- Wertorientierung.

Auch aus dieser Diskussion werden *pädagogische Schlussfolgerungen* gezogen: Kompetenzen werden „vermittelt“. Sie machen nach Meinung des Forums Bildung eine lehrergesteuerte, aber schülerzentrierte Instruktion notwendig. Der Kompetenzerwerb muss möglichst früh, d.h. im Kindergarten einsetzen.

*Anmerkung:* Kompetenzen sind Aufgaben, die die Gesellschaft an die Heranwachsenden stellt. Unter Kompetenzen wird in der Regel nicht verstanden, was Kinder können, sondern das, was sie können *sollen*.

### **Pisa-Studie**

Die PISA-Studie hat die Diskussion um die Kompetenzen weiter verschärft. Sie werden schulspezifisch definiert und spezifiziert und es werden die Defizite festgestellt, die in Bezug auf Schlüsselkompetenzen durch unser Schulsystem erzeugt wurden. Dadurch wird der Druck auf das Bildungssystem erhöht, diese Defizite auszubügeln. Für den Frühbereich jedoch hat die PISA-Studie noch eine eigene Bedeutung: Sie hat viele Interpreten zum Schluss veranlasst, dass Lernen früher beginnen müsste, dass frühzeitig Defizite der Kinder diagnostiziert werden müssen, damit rechtzeitig geeignete Fördermaßnahmen ergriffen werden können.

Die *pädagogischen Schlussfolgerungen* waren also: Kompetenzen definieren, feststellen und fördern sowie früher mit systematischem Lernen beginnen.

*Anmerkung:* Diese Folgerungen wurden aus den Kompetenzdefiziten abgeleitet; dass Kinder ein Recht auf Bildung haben

oder eine Lust an der Erforschung ihrer Umwelt, spielt dabei keine Rolle.

### **Gutachten der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft**

Das Gutachten der „Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft“ (2002) knüpft nun alle diese Fäden zusammen – das Wissensargument, die Kompetenzdiskussion, die „Verfrühung“ des Lernens – und fügt noch Standardisierung des Wissenskanons, lückenlose Diagnose von individuellen Bildungsständen und Bildungswegen hinzu.

*Pädagogische Folgerungen:* Bildung neu denken heißt in dieser Studie u.a. Schulbeginn mit vier Jahren, Standardisierung des Wissens, kontinuierliche Überprüfung der erreichten Standards, diagnostische Auslese von Kindern, die diese Standards nicht erreichen.

*Anmerkung:* Es gibt nur mehr standardisierte und planbare Bildungswege. Individualität erscheint als Mangel. Das autonome Handeln des Kindes steht im Dienst der vorgegebenen Bildungswege.

### **Zusammenfassende Schlussfolgerung aus der durch die genannten Studien angefachten Bildungsdiskussion**

- *Von Kindern und ihren Möglichkeiten wird nur abstrakt gesprochen.* Es werden keine Verfahren gesucht, ihre individuellen Möglichkeiten positiv zu erfassen.
- Das Bildungsverständnis orientiert sich an *Zielen, die ausschließlich im Erwachsenenalter und in gesellschaftlichen Bereichen liegen, in denen Kinder und Kindsein keine Rolle (mehr) spielen.* Sie haben eine Pflicht auf die Zukunft, aber kein Recht auf die Gegenwart.
- *Von diesen Zielen werden Kompetenzen abgeleitet.* Diese werden je nach Altersstufe in Teilkompetenzen unterteilt und schließlich für die Aller kleinsten als Basiskompetenzen definiert. Umgekehrt sollen diese Zielkompetenzen *systematisch von Anfang an aufgebaut und pädagogisch kontrolliert* werden.
- Diese Kompetenzen werden weitgehend mit *strukturierten Lehrmethoden* vermittelt. Zwar beruft man sich auf die Selbstständigkeit und Eigentätigkeit der Kinder. Doch diese be-

schränkt sich darauf, dass Kinder das selbst tun dürfen, was ihnen als Kompetenzziele vorgegeben wird. Die Hauptfrage besteht darin: »Welches Wissen, Können und *Wollen müssen* kleine Kinder erwerben?« (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2002, 129, Hervorhebung G.E.S.).

- Die Lernwege und die Entscheidungen innerhalb des Bildungssystems werden durch ein Raster an *diagnostischen Verfahren* gelenkt.
- Es gibt *wenige Aussagen, die direkt aus der frühpädagogischen Forschung stammen*. Die meisten Argumente, die zur Beschreibung frühkindlicher Lernprozesse dienen, werden aus wissenschaftlichen Studien mit älteren, zumeist Schulkindern auf die frühe Kindheit übertragen. Es wird nicht einmal die Frage gestellt, ob Lernen mit zwei, sechs, 12 oder 18 Jahren denn jeweils das Gleiche meint.

Diese Art von pädagogischem Denken produziert – auch wenn gegenteilige Absichten unterstellt werden – Kinder, die etwas *nicht können, die lernen müssen*. Es orientiert sich – wiederum gegen die eigenen Behauptungen – am Lehren. Der Lernende wird nur als die Ergänzung des Lehrenden ins Auge gefasst. Es dominiert, bei allen Beteuerungen vom aktiven Lerner, die Instruktion: Kinder müssen dies oder jenes lernen und wir haben es so vorzubereiten, dass Kinder dies auch möglichst effektiv lernen.

Der Widerspruch dieser Diskussion zu der am Anfang dieses Beitrags geführten kognitionswissenschaftlichen Diskussion ist offensichtlich. Zwar wird auch in der öffentlichen Bildungsdiskussion gerne auf die Ergebnisse der Hirnforschung verwiesen. Sie werden aber ohne großes Nachdenken im Sinne der vertrauten Instruktionpädagogik interpretiert.

## Literatur

- Balint, M. (1972): *Angstlust und Regression*. Reinbek: Rowohlt
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (1996/1998): *Delphi-Befragung 1996/1998: Integrierter Abschlussbericht*. München, Basel, 1998. *Endbericht zum Wissens-Delphi*. Basel, 1998. *Abschlussbericht zum Bildungs-Delphi*. München, 1998

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2001): Forum Bildung: Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen – Vorläufige Leitsätze und Expertenbericht. Materialien des Forum Bildung 5, Empfehlungen des Forum Bildung, Bonn
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003): Forum Bildung: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise. Berlin
- Claßen, J. (1978): Antiautoritäre Kleinkinderziehung. In: Dollase, R. (Hg.): Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik., Bd. 2. Düsseldorf: Schwann
- Damasio, A.R. (1994): Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. München: List
- Damasio, A.R. (2000): Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins. München: List
- Edelman, G.M., Tononi, G. (2002): Gehirn und Geist. Wie aus Materie Bewusstsein entsteht. München: Beck
- Gopnik, A, Kuhl, P., K., Meltzoff, A., N (1999): The Scientist in the Crib. New York: William Morrow & Company, Inc. (dt.: Forschergeist in Windeln)
- Greenspan, S.I., Benderly, B.L. (2001): Die bedrohte Intelligenz. Die Bedeutung der Emotionen für unsere geistige Entwicklung. München: Bertelsmann
- Grossmann, W. (1974): Vorschulerziehung – Historische Entwicklung und alternative Modelle. Köln
- Kautter, H., Klein, G., Laupheimer, W., Wiegand, H.-S. (1992): Das Kind als Akteur seiner Entwicklung. Heidelberg: Schindele, 2. Auflage
- LeDoux, J. (1998): Das Netz der Gefühle. Wie Emotionen entstehen. München, Wien: Hanser
- Nelson, K. (1996): Language in Cognitive Development. Cambridge: University Press
- Oerter, R. (1993): Psychologie des Spiels. München: Quintessenz
- Schäfer, G.E. (1986): Spiel, Spielraum und Verständigung. Untersuchungen zur Entwicklung von Spiel und Phantasie im Kindes- und Jugendalter. Weinheim, München, Basel: Juventa
- Schäfer, G.E. (1989): Spielphantasie und Spielumwelt. Spielen, Bilden und Gestalten als Prozesse zwischen Innen und Außen. Weinheim, München, Basel: Juventa
- Schäfer, G.E. (1995): Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim, München, Basel: Juventa
- Solms, M., Turnbull, O. (2004): Das Gehirn und die innere Welt. Neurowissenschaft und Psychoanalyse. Düsseldorf, Zürich: Walter
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hg.) (2002): Bildung neu denken. Das Zukunftsprojekt. Opladen: Leske und Budrich
- Winnicott, D.W. (1973): Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart: Klett-Cotta



Michael Sertl

## Verfrühpädagogisierung

### Soziologische Skizzen zum Thema

Das, worum es hier geht, ist die Vorverlagerung von Lernprozessen, die vormals für spätere Lernphasen vorgesehen waren, z. B. Fremdsprachenlernen, mathematische Vorschulung ..., in immer frühere Phasen, teilweise vor das Kindergartenalter. Wir nennen das in diesem schulheft „Verfrühpädagogisierung“. Die folgenden soziologischen Skizzen sollen diesen Trend erläutern und gleichzeitig versuchen, Kritik zu üben.

1. Es gibt keine „lernfreien“ Zeiten mehr. War früher das Bild von Kindheit (und Jugend) noch durch das „kindliche Moratorium“ geprägt, also durch die bewusste und gesellschaftlich erwünschte Nicht-Teilnahme am „Ernst des Lebens“, so verschwimmen heute die Grenzen zwischen Kindheit und Erwachsenen-Dasein zunehmend. Erwachsene frönen dem „Jugend-Kult“ und betreiben „Anti-Aging“; Jugendliche und Kinder, zunehmend auch solche, die das Schulalter noch nicht erreicht haben, brauchen bereits einen Terminkalender. (Zugegeben, im letzteren Fall verwalten den die Mamis oder Papis.) Neben dieser Grenze zwischen Erwachsenenwelt und Kindheit galt früher noch die Grenze zwischen spielerischen Aktivitäten auf der einen Seite und formalisierten und institutionalisierten Lern- und Bildungsprozessen auf der anderen Seite. Auch diese Grenze verschwimmt, und genau hier ist unser Thema der frühkindlichen Lernförderung angesiedelt. In der soziologischen Kindheitsforschung hat sich hier der Begriff der „Scholarisierung“ der Kindheit eingebürgert, mit dem die zunehmende Formalisierung und Institutionalisierung vormals spielerischer und informeller Aktivitäten angesprochen werden soll.

Die Scholarisierung ist ein Teil des allgemeinen Trends zur Pädagogisierung. Es ist die Ausdehnung der formalisierten und kontrollierten Lernzeiten über die ganze Lebensspanne, eben auch in die bisher verschonte frühe Kindheit. (Dieses Verschonen ist wohl auch in dem vormodernen Denken über die frühe

Kindheit begründet, das Säuglinge und kleine Kinder ohne Beherrschung der Sprache als nicht bildungsfähig ansieht.)

2. Eine soziologische Erklärung für diese Tendenz muss wohl in der zunehmenden Bedeutung von kulturellem Kapital (Pierre Bourdieu) gesucht werden. Darin spiegelt sich der erhöhte Wissensbedarf der aktuellen Produktionsverhältnisse wider. Gleichzeitig erfüllt aber kulturelles Kapital „Distinktions“-Aufgaben. Es sorgt für die Abgrenzung der (Kultur-) Besitzenden von den Nicht-Besitzenden oder der Bürger von den „kleinen Leuten“ oder der Arrivierten von den Erfolglosen usw. Wenn z. B. jetzt schon „fast jede/r“ Matura hat (in Österreich und Deutschland weniger als in egalitäreren Gesellschaften, z. B. in Skandinavien oder in den USA), dann müssen sich die Formen der Distinktion entsprechend anpassen: Dann muss „man“ eben studieren, um einen Abschluss vorzuweisen, der über die Matura hinausgeht. Und/oder „man“ muss sich mehr und andere Wissensformen aneignen, die die anderen, trotz gleichen formalen Abschlusses, eben nicht haben. Das war im traditionellen Bildungsbürgertum z. B. die Beherrschung eines Instruments (klassische Musik), der Theater-, Konzert- und Opernbesuch, die mehr oder weniger fließende Beherrschung einer Fremdsprache usw.

Man könnte diese beiden Distinktions-Strategien – einerseits die Ausdehnung der Bildungszeiten im Sinne des schon oben angesprochenen allgemeinen Trends zur Pädagogisierung bzw. Scholarisierung, andererseits die Entwicklung von immer mehr und immer wieder neuen Formen der distinktiven Bildung und Kultur – als Strategien der Extensivierung und Intensivierung von Bildung bezeichnen. Ich sehe also in der Intensivierung der Frühpädagogik ein klassenspezifisches Kalkül des „Bildungsbürgertums“ oder der „symbolic worker“. Dieses tritt neben und zu der allgemeinen Tendenz zur „Pädagogisierung“, als deren Kern ich ein neoliberales Kalkül zur Unterwerfung von Erziehung unter das Markt- und Wettbewerbsregime sehe. Das spezifische Element in der aktuellen Frühpädagogik, eben das spielerische, individuelle, innovatorische, entpuppt sich damit als klassenspezifischer Kampf um mehr erzieherische Effektivität unter neoliberalen Rahmenbedingungen. (s.w.u. Pkt. 6 u. 7)

3. Bourdieu weist überzeugend nach, dass das so genannte Leistungsprinzip in der Schule in Wirklichkeit eine Verschleierung der Tatsache darstellt, dass die Schule eben jenes Instrument ist, das die Aufrechterhaltung von Ungleichheit vollzieht und gleichzeitig legitimiert. Die Botschaft lautet: Die Besseren sind besser auf Grund ihrer Leistung. De facto sind sie es aber auf Grund des kulturellen Kapitals, das sie vom ersten Moment an in der familiären Sozialisation und Erziehung mitbekommen. Dieses sorgt dafür, dass Kinder aus bildungsnahen Schichten sowohl bei den Inhalten (z. B. Literatur) als auch bei den Vermittlungsformen (z. B. Hochsprache) gegenüber Kindern aus bildungsfernen Schichten immer einen Vorsprung haben. Der Satz, „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmer mehr“, kann mit Bourdieu so interpretiert werden: Der Vorsprung, den bürgerliche Familien mit der Übertragung ganz spezifischer Formen des kulturellen Kapitals (Stilsicherheit, Weltläufigkeit, universelle Kenntnisse, ...) ihren Sprösslingen verschaffen, ist praktisch uneinholbar. Man könnte sagen: Was Hänschen nicht erbt, erarbeitet sich Hans nimmer mehr.

Das Thema „Frühpädagogik“ ist hier nicht ganz leicht einzuordnen. Auf der einen Seite stellt der Kindergarten eine Institution dar, die auch den Kindern bildungsferner Schichten Grundformen jenes kulturellen Kapitals vermittelt, das in der Schule benötigt wird. Auf der anderen Seite ist der Kindergarten – zumindest bis jetzt – dem für die Schule so wesentlichen Leistungsprinzip nicht unterworfen gewesen. Eine Tendenz zur Scholarisierung der Frühpädagogik kann so interpretiert werden, dass auch die Institutionen der Frühpädagogik zunehmend dem verallgemeinerten Markt- und Wettbewerbsregime unterworfen werden und damit dem „Leistungsprinzip“. Gleichzeitig „intensivieren“ die bildungsbürgerlichen Schichten ihre frühpädagogischen Bemühungen und suchen nach neuen Formen der Distinktion. Diese schichtspezifische Differenzierung lässt sich, überspitzt formuliert, in der Unterscheidung zwischen dem Gemeindecindergarten als Institution für alle und dem Montessori-Kindergarten (hier exemplarisch gemeint) als „alternativer“ Institution für die gezielte Förderung des bildungsbürgerlichen Nachwuchses nachzeichnen.

4. Mit zunehmender Bedeutung des kulturellen Kapitals, oder sagen wir, mit zunehmender Bedeutung des Wissens und der schulischen Wissensformen als Voraussetzung für die Teilnahme am Arbeitsmarkt haben sich also in jenen bürgerlichen Gruppen, deren Spezialität „Bildung“ ist, neue Strategien herausgebildet, um ihren Vorsprung bzw. ihr „Bildungsprivileg“ zu sichern. Basil Bernstein, der englische Schulsoziologe, nennt das einen Wandel von den sichtbaren zu den unsichtbaren Formen der Erziehung. Sichtbare Erziehungsformen zeichnen sich durch klare Grenzen und hierarchische Kommunikation aus: Es ist klar, wer etwas zu sagen hat, wer also das Lernenswerte auswählt, was zum gewählten Diskurs gehört, und wer sich was in welcher Weise anzueignen hat. Lernen in sichtbaren Erziehungsformen heißt sequenzielles Lernen, Schritt für Schritt, immer wieder Fehler machend, auf die man aufmerksam gemacht wird. Unsichtbare Erziehungsformen sind „ganzheitlich“, „offen“. Grenzen werden als Problem thematisiert. Es wird nach Verbindungen gesucht. Es geht um Kreativität, um bisher noch nicht gedachte Wege und Anwendungen. Dazu gehören auch flache Hierarchien, die die Nicht-Bevormundung betonen. Bei sichtbaren Erziehungsformen werden die Grenzen und Hierarchien explizit gemacht, bei unsichtbaren bleiben sie unsichtbar, sie sind implizit.

Sozusagen auf den ersten Blick erkennbar werden sichtbare Erziehungsformen durch ihre Orientierung auf „Defizite“ und „Fehler“. Unsichtbare Erziehungsformen sind erkennbar durch ihre Orientierung auf „Offenbarung“ und „Empowerment“ (Zeig alles, was du kannst!).

Mit dem Begriff „Offenbarung“ spreche ich das paradoxe Phänomen an, dass ein Mensch, der „alles gibt“, sich vollkommen ausliefert. Denn zweifellos sind auch in unsichtbaren Erziehungsarrangements Grenzziehungen und Hierarchien vorhanden. (Es ist eben doch nicht „alles“ erlaubt und erwünscht.) Sie sind aber bloß implizit formuliert und damit zuerst einmal nur dem Erzieher bekannt. Der unsichtbar Erziehende, der alles gibt, setzt sich damit einer „totalen Kontrolle“ aus. Das spricht Foucault mit dem Begriff der „Kontrollgesellschaft“ an, die die alte „Disziplinargesellschaft“ ablöst. Die Disziplinargesellschaft ist geprägt von den „Einschließungsmilieus“ wie Kaserne, Fabrik

oder Schule. In der Kontrollgesellschaft sind die Mauern und die damit symbolisierten Grenzen nach innen gewandert, Macht und Kontrolle bewegen sich in Form von „Gas“, sie bilden eine „Seele“. (Deleuze)

5. Bernstein sagt aber ganz deutlich, dass diese unsichtbaren Erziehungsformen nicht letztentscheidend sind. Je näher es zum „Ernstfall“ kommt (Beruf, wissenschaftliches Studium, ...), desto größer wird die Bedeutung von sichtbaren Erziehungsarrangements. Dieser Systemwechsel von den unsichtbaren zu den sichtbaren Erziehungs- (und Kontroll-)formen hängt mit dem Grad der Spezialisierung in den jeweiligen Diskursen zusammen. Es bleibt ein bis jetzt unwidersprochener Befund, dass moderne (und auch postmoderne) Gesellschaften sich durch zunehmende Differenzierung und Spezialisierung auszeichnen. Spezialisierte Diskurse sind gekennzeichnet durch eine eigene Sprache und eigene Regeln, eigene Begriffe und klare Grenzen zu den Nachbardiskursen. Diese bedingen und drücken sich aus in sichtbaren, d.h. expliziten Regeln und ebensolchen Kontrollformen.

Unsichtbare Erziehungsformen sind demgegenüber eher typisch für Diskurse ohne Spezialisierung, also besonders für die frühkindliche Erziehung, zunehmend auch für die Grundschule. Teilweise treten sie auch schon in höheren Schulen und Hochschulen auf, aber dann immer „eingebettet“ in sichtbare Erziehungsformen.

Unsichtbare Erziehungsformen haben eine gewisse Ähnlichkeit mit Formen der Therapie: Auch hier geht es um „kreative Anpassung“, also um eine Stärkung des Subjekts bei gleichzeitiger Anpassung an unüberwindliche (oder zumindest als solche geltende) gesellschaftliche Strukturen, also genau das, was der flexible Kapitalismus braucht.

6. Wie schon weiter oben angedeutet, muss ich hier schichtspezifische Einschränkungen machen. Es sind nur bestimmte soziale Schichten, Bernstein nennt sie die Neue Mittelklasse, in denen sich diese Erziehungsstrategien herausgebildet und verbreitet haben. Und diese Neuen Mittelschichten sind, wenig überraschend, jene sozialen Schichten, die essentiell (ökonomisch und

materiell) mit Bildung und Kultur verbunden sind – Bernstein spricht von „symbolischer Kontrolle“ –, also Intellektuelle, Wissenschaftler, Künstler, Journalisten, auch Lehrer, Ärzte und Teile des Staatsapparats. Im „Freiberufler“ ist sozusagen das Urmodell des flexiblen Menschen angelegt. Wenn man jetzt die Überlegungen Bourdieus mit einbezieht, so könnte man unsichtbare Erziehungsformen als eine Distinktionsstrategie des Bildungsbürgertums bezeichnen, die derzeit hegemoniell ist.

7. In diesen Zusammenhang, nämlich zu den Anpassungsstrategien der bildungsbürgerlichen Klassen an neue Verhältnisse, gehört auch die Hochbegabten-Diskussion, die sozusagen das Leitthema über all dem ist. Ziel ist, sein Kind in der gesellschaftlichen Elite zu platzieren. Dazu ist die Intensivierung und das Unsichtbarmachen der Erziehung ein probates Mittel.

## Literaturhinweise

Von Bourdieu gibt es zwei im VSA-Verlag erschienene Sammelbände, die einen guten Überblick über sein bildungssoziologisches Schaffen geben:

Bourdieu, Pierre (2001): *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Kultur.* – Hamburg: VSA-Verlag

Bourdieu, Pierre (2005): *Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur 1.* – Hamburg: VSA-Verlag

Schwieriger ist die Lage bei Basil Bernstein. Ich empfehle zwei seiner insgesamt fünf Bände „Class, Code and Control“. (Beide sind leider vergriffen.) Der Band 3 ist auch auf Deutsch erschienen:

Bernstein, Basil (1977): *Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses.* – Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Der Band 5 leider nur auf Englisch:

Bernstein, Basil (2000): *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique. Revised Edition.* – Lanham u.a.: Rowman & Littlefield.

Die hier vorgetragene Argumentation zur den unsichtbaren Erziehungsformen, bezogen auf die „neuen Lernformen“ in der Grundschule, habe ich ausführlich dargestellt in:

Sertl, Michael (2007): *Offene Lernformen bevorzugen einseitig Mittelschichtkinder! Eine Warnung im Geiste von Basil Bernstein.* – In: Heinrich, M./ Prexl, U. (Hg.): *Eigene Lernwege – Quo vadis?* – Münster, Wien: LIT-Verlag (im Erscheinen).

---

(download: <http://www.pabw.at/~sertl/Sertl%20Offenes%20Lernen%20OEFEB.pdf>)

Zum Thema Scholarisierung verweise ich auf die Nr. 2/2000 der Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisationsforschung.

Agnieszka Dzierzbicka

## **Employable Kleinkinder**

### **Früh übt sich, wer einen Job will**

PISA und Bologna fordern nicht nur die öffentlichen Bildungsinstitutionen Europas heraus, sondern auch den privaten Raum und greifen damit in die Lebensgestaltung des Einzelnen massiv ein: Kaum wurde das Ende einer durchgängigen Erwerbs- und Ausbildungsbiographie besiegelt, die Reformierung von Bildungsinstitutionen ausgerufen, schon wurde der Einzelne dem Streben nach Employability verpflichtet. Das Streben an sich freut die Pädagogik, aber ob es in diesem Fall auch den Bildungseifer fördert, ist zu bezweifeln. Vereinnahmend und stressig ist es jedenfalls, vor allem dann, wenn es um Fragen der Kleinkinderziehung geht.

Aber der Reihe nach. Was haben Kleinkinder mit Employability, auf Deutsch etwas unelegant, mit Beschäftigungsfähigkeit zu tun? Nun in der gegenwärtigen strategischen Situation der Gesellschaft mehr als gemeinhin angenommen. Dass die Bildungspolitik die kleinen Bürger möglichst früh in die Herausforderungen der Wissensgesellschaft eingebunden wissen will, liegt auf der Hand. Investitionen in das „Humankapital“ (Lissabonstrategie) sind lukrativ. Je früher sie getätigt werden, desto höher die Rendite, aber ebenso das Risiko. Da ist Kalkulierbarkeit gefragt. Die Forderung nach Bildungsstandards, gepaart mit der Suche nach der Kompetenz aller Kompetenzen, verdeutlicht, was es in Griff zu kriegen gilt: „Auf den Anfang kommt es an“ (Hinz/Schumacher 2006). Somit steht die Pädagogik, insbesondere ihre Teildisziplin die Frühförderung, vor einer schwerwiegenden Entscheidung. Stellt sie sich in den Dienst der unter ökonomischen Druck geratenen Bildungspolitik (Stichwort: Europa als wettbewerbsfähigste Region) oder aber gelingt eine Positionierung, die die heranwachsende Generation angemessen auf die Gesellschaft und ihre Vereinnahmung vorbereitet, ohne das Individuum sogleich preis zu geben.

Wir dürfen gespannt sein, zumal der Wind scharf und eindeutig Richtung Employability von der Wiege bis zur Bahre bläst.



Die Verpflichtung von pädagogischen Institutionen zu Programmen wie Accountability in Verbindung mit dem Bekenntnis zum Management by Objectives<sup>1</sup>, das die Verantwortung individualisiert und privatisiert, komplettiert den Druck, der auf Erziehungsberechtigten und Betreuenden von Kindern lastet. Nicht zuletzt verdirbt es Kindern das Kindsein gründlich. Wie sonst kann eine Entwicklung bewertet werden, die letztlich auf das eine hinausläuft, nämlich Kinder möglichst früh für den Kompetenzwettbewerb ins Rennen zu schicken. Auf den Punkt gebracht: Das Qualifying beginnt in der Wiege. Ist mein Kind schnell genug? Noch besser: Wird es schnell genug sein?

### **Employability forever – oder das Regime der Arbeit**

Das angloamerikanische Konzept „Employability“ ist inzwischen vom politischen Schauplatz als ultimative Antwort auf steigende Arbeitslosigkeit auch in der Erziehungswissenschaft angelangt. (vgl. Kraus 2006) Doch wer dabei denkt, dass die Frage der (Aus)Bildung hierbei eine Rolle spielt, der irrt. Durchaus einsichtig ist die Tatsache, dass die Etablierung des Berufsbildungssystems mit der Forderung nach Nähe zur Arbeitswelt einherging. Aktuelle Entwicklungen haben jedoch aus dieser Nähe eine Verpflichtung werden lassen, die im Konzept der Employability ihre treffsichere Bezeichnung gefunden hat und die nun auch nicht mal Halt vor der Kinderstube macht.

Zu verdanken haben wir dieses Konzept und seine schier unersättliche Gier nach Ausdehnung der Zielgruppe den Life-Long-Learning-Strategien, allem voran den Bemühungen, diese EU-weit kohärent zu gestalten. So betont ein einschlägiges Strategiepaper (vgl. Donau-Universität Krems 2005, S. 10) wie bedeutsam es ist, bereits der Kleinkindphase „0-6 Jahre“ eine besondere Aufmerksamkeit zu schenken, wenn die Life-Long-Learning-Strategie fruchten soll. Demnach gilt es Möglichkeiten zu bieten, die es dem Einzelnen jederzeit erlauben, Bildungsprozesse aufzunehmen. Jederzeit ist dabei nicht bloß eine Floskel.

---

1 Dt. Übersetzung: Accountability – Rechenschaftspflicht; Management by Objectives – Management durch Zielvorgaben

Wer sich nämlich auf eine Pension freut, in der mal Ruhe sein darf, der wird sein blaues Wunder erleben. In der Nacherwerbsphase „65 Jahre und mehr“ ist „active ageing“ angesagt (ebd.). Die Klassifizierung in Lebensphasen und adäquate Bildungsangebote beflügelt so die Teildisziplinen und tut der Pädagogik sehr gut – auch das muss erwähnt werden -, eröffnet diese doch in Zeiten der Abnahme von populären pädagogischen Ratgebern (hier haben inzwischen die Psychologen die Nase vorne) neue Betätigungsfelder und Zielgruppen (vgl. Ziehe 1996). Neu sind die Betätigungsfelder, weil das Wissen um den Menschen von seiner Geburt an angesichts der aktuellen sozio-ökonomischen Orientierung der Gesellschaft einer erneuten Vermessung bedarf, sind doch die bislang bewährten Klassifikationen und entsprechende Maßnahmen unzureichend und damit nutzlos geworden (Stichwort Normalbiographie). Und lassen wir uns auf die Basics ökonomischen Denkens ein, dann wissen wir, dass Investitionen, basierend auf Kalkulationen, nur tauglich sind, wenn letztere auch halten, was sie versprechen. Diagnosen und Indikatoren sind ein Weg zu diesem Ziel.

Also zurück zu den Kleinen, die sich möglichst beim Betreten der Welt auf Bildungsangebote überhaupt, und wenn es geht, dann auf die richtigen und zwar für sie zukunftsweisenden stürzen sollen. Diese Angebote wollen altersgemäß vorbereitet und arrangiert werden. Auf den ersten Blick. Auf den zweiten Blick scheinen es jedoch die Kinder selbst zu sein, die erst entsprechend vorbereitet werden müssen und sich, wie das Kinder eben so tun, arrangieren. Folgen wir Publikationen, die sich in beratender und anleitender Weise an Eltern und Fachpublikum wenden, sieht es freilich anders aus. Kindzentriertheit wird hier groß geschrieben, trotzdem bleibt als auffälliges Moment dieser Publikationen die Suche nach Messbarkeitskriterien und Standardisierungen, die ein verlässliches Wissen über die Kleinen, ihre Bedürfnisse, vor allem aber über die zu fördernden Kompetenzen liefern sollen (vgl. u.a. Fosen-Schlichtinger 2006). Diese Suche leuchtet durchaus ein, denn die Gefahr des nachhaltigen Versäumnisses lastet auf den Schultern der Experten wie auf jenen der betroffenen Erziehenden. Um dieses Wissen zu erhalten und alle Potenziale der Sprösslinge stärken zu können, werden

ganze Taxonomien aufgeföhren: diagnostische Verfahren scheinen beliebt wie nie zuvor. Anlass und Hauptargumentationslinie ist, wenig überraschend, die „Antizipation der Schulzukunft“ (Koch 2006). So spielt der Bildungsauftrag bereits im Kindergarten eine wichtige Rolle, vor allem wenn es um die Verteilung von Ressourcen und Investitionen in schulische Karriereverläufe und damit wiederum antizipierend um den beruflichen Karriereverlauf geht. Dergestalt braucht man sich um die anhaltende Popularität von diagnostischen Verfahren auch in der Zukunft keine Sorgen zu machen, denn Maßnahmen zur Vorbereitung auf die Schule beruhigen KindergartenpädagogInnen wie Schulhalter, Eltern sowieso. Das ist zunächst mal noch nichts Neues oder Beklagenswertes. Auch ist die Argumentation schlüssig, Kindern müsse der reibungslose Übergang von Kindergarten zur Schule garantiert werden, was liegt also näher, als jene Kompetenzen, an denen es hapern könnte, nachzuzustieren.

Ins sprichwörtliche Auge sticht in diesem Zusammenhang aber folgendes Detail am Rande, nämlich die reibungslose Weitergabe von Informationen, also Erhebungen der Fertigkeiten und des Förderbedarfs von Kindern, an der Schnittstelle von Kindergarten zur Schule. Was sich als Unterstützung präsentiert, könnte nämlich insofern leicht ins Auge gehen, als dass hier eine Aktenanlegung stattfindet, die von einer Institution an die andere weiter gereicht wird und in deren Rahmen das Kind, bzw. seine Stärken wie Schwächen festgehalten, also fixiert werden. Aus populären Rollenspielen ist das Dilemma der Eigenschaftsfestlegung bekannt. Einst angelegte Charaktere lassen sich nur schwer, unter enormem Aufwand von Punkten, die anderwärtig genutzt werden könnten, korrigieren, verändern, neu definieren. Klassifizierung jedweder Art ordnet, sie zeichnet mitunter aus, aber sie stigmatisiert auch. Welche kindlichen Eigenschaften, Fertigkeiten und Kompetenzen in den Blick der Screeningmaschinerie rücken, ist je nach Testverfahren oder etwa Stand der Forschung unterschiedlich, aber – und so lautet die These – sie werden alleamt zunehmend dem Diktat der gerade dominierenden Diskurse um zukunftssträchtige Jobqualifikationen unterstellt. So lässt sich diesbezüglich das in Deutschland gerade gehypte „Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten

DESK 3-6“ beispielhaft anführen. Dabei handelt es sich um eine standardisierte Erhebung von Fertigkeiten, wie Grobmotorik, Feinmotorik, Sprache und Kognition sowie soziale Entwicklungen (vgl. Flender 2006). Auch hier scheint auf den ersten Blick alles in bester Ordnung zu sein. Wer könnte ernsthaft einen Einspruch dagegen erheben, dass körperliche Fertigkeiten und der soziale Entwicklungsstand seines Kindes erhoben werden. Umso tückischer scheinen die Folgen dieser harmlosen und nur allzu verständlichen Erhebung des Status quo. Mit dem Zweck, an die Schule weitergeleitet zu werden, eröffnen die Screeningresultate ein Betätigungsfeld für eine Vielzahl von ExpertInnen, denn die neuen Daten ziehen Interventionen nach sich. Besser geht es immer, seit PISA sowieso. Förderpläne, Abmachungen und Kooperationen zwischen all den involvierten Menschen, also Förderern, sind ebenso angesagt wie Kontrollerhebungen, die unweigerlich solche Maßnahmen nach sich ziehen. Es geht schon lange nicht mehr um die Entscheidung, was Standard, also was noch innerhalb der entwicklungspsychologischen Norm ist, wenn man sich mal auf die Perspektive des Wettbewerbs eingelassen hat.

Eine unbeschwerte, vom Druck der Zukunftsfrage abgeschirmte Kindheit ist vor diesem Hintergrund Geschichte. Spiele oder Kinderbücher frei von jeder Verzweckung scheinen ohnehin zu Raritäten geworden. So findet sich kaum ein Spielzeuggeschäft, das nicht – durch pädagogisches und entwicklungspsychologisches Know-how abgesichert – sein wertvolles, der Frühförderung verschriebenes Sortiment zu preisen weiß. Ratgebende Sätze wie „Vermeiden Sie symmetrisches Spielzeug, um die Motorik Ihres Kindes optimal zu fördern“, erledigen den Rest und bringen auch die wackersten Eltern ins Grübeln. Und das ist gut so, vorausgesetzt, man lässt sich auf das ökonomische Spiel der Kräfte ein, denn wie eingangs festgehalten: Auf den Anfang kommt es an. Ziehen wir die aktuellen Bemühungen um die Dokumentation (Portfolio) von Employability garantierenden Kompetenzen, die Standardisierung und damit EU-weite Vergleichbarkeit erlauben sollen, das so genannte European Skills Accreditation System – ESAS in Betracht, dann könnte so eine frühe Übung in der Erfassung von Schlüsselkompetenzen

und Potenzialen, vielleicht tatsächlich den einen oder anderen Job garantieren. Problematisch daran ist aber nicht nur das Faktum, dass unser Leben von klein auf von permanenten pädagogischen, auf Produktivität hin ausgerichteten Interventionen durchsetzt wird, also einem „Trend zu einer verwalteten und kontrollierten Kindheit“ entspricht (Breinbauer 2006). Auch können wir milde darüber hinwegsehen, dass die Disziplin mit der Produktion eines dafür tauglichen Wissens kaum nachkommt. Problematisch an den jüngsten Entwicklungen und Tendenzen ist vor allem der Umstand, dass, wenn die Politik Employability bis ins hohe Alter fordert und die Pädagogik diese Herausforderung gern aufnimmt, sie dies auch zu realisieren hat. Denn Employability zeigt sich erst in dem Augenblick, in dem ein Job tatsächlich winkt. Dieses Phänomen, und da braucht es keinen Rechenkönig dazu, verdeutlicht, dass sich hier etwas nicht ausgeht, nicht ausgehen kann. Es geht sich bei Erwachsenen nicht aus, bei Kindern schon gar nicht. Denn um Kinderarbeit wird es wohl hoffentlich nicht gehen. Demnach ist die Crux aller Kompetenzprogramme, die auf Employability setzen, ob für Kleine oder Große, dass man Employability erst erreicht, wenn man employed, also eingestellt ist. So lange es keinen Job gibt, solange mangelt es an der Employability. Da nützen auch die besten Schulungsmaßnahmen nichts, weder für Kleinkinder noch für fitte Senioren.

## **Accountability oder von Zielsetzung und fragwürdigen Vereinbarungen**

Die Auskunftspflicht über das Kompetenzportfolio auf der individuellen Seite steht in einem engen Zusammenhang mit Fragen der Rechenschaftslegung von Institutionen, resultierend aus der folgenreichen Umstrukturierung von der Input-Steuerung zur Output-Steuerung, die das Individuum mit seinen Einstellungen gegenüber der Gesellschaft im Allgemeinen und den Bildungsinstitutionen wie Arbeitgebern im Besonderen ins Spiel bringt. Federführend hierbei scheint das Konzept der Accountability (O'Day 2002). Auch hinter diesem Anglizismus verbergen sich letztlich Maßnahmen, die Qualität von beispielsweise schu-

lischer Bildung über Vergleichsstudien wie PISA oder TIMMS verbessern sollen. Statt direkt in „Humanressourcen“ zu investieren, wird in diesem Zusammenhang viel, viel Geld in einschlägige Testverfahren und Erhebungen investiert. Der Lehr- und Erziehungsbereich wird hingegen gekürzt. Learning for the Test ist eine der berüchtigten Folgen davon, und wie im Falle der Employability auch ein Thema, das zunehmend den Kleinkindbereich (be)trifft. So sollen Kinder aus bildungsfernen Schichten bereits in der Phase der frühen Kindheit mit fördernden Angeboten beglückt werden (vgl. u.a. Schrittmesser 2006), tragen sie angeblich doch für die miserablen Resultate Verantwortung. Hier sind Rechenschaft und daraus resultierende Maßnahmen von allen und für alle gefragt. In den meisten Fällen werden letztere im Bereich von zu vereinbarenden Zielen gefunden. Ob es sich dabei nun um Evaluationen, Leistungs- oder Zielvereinbarungen handelt, sie betreffen inzwischen nicht nur die Erwachsenenwelt, sondern holen zunehmend auch die Kleinen ein. So gehören Vereinbarungen zum erzieherischen Alltag, insbesondere wenn es gilt, diesen zu organisieren. Vermeintliche Verträge stehen auf dem Tagesplan und binden die Kleinen bereits in Ziele und deren Einhaltung wie auch in Übernahme von Verantwortung ein. „Wenn du das Zimmer aufräumst, dann darfst du wieder Computer spielen!“ Oder: „Wenn die Kinderaufführung zu Ende ist, werde ich mein Möglichstes tun, damit wir schnell wieder rauskommen, ihr werdet euch so lange zusammenreißen und nicht schreien“. Spätestens mit der Phase des Hausaufgabenmachens ereilt diese Form des Handelns und Aushandelns jeden erzieherischen Haushalt. Was hat es auf sich mit diesen Vereinbarungen? Nun, die angeführten Beispiele besitzen kaum Vereinbarungscharakter. Die zur Sprache kommenden Vereinbarungen wirken einseitig und damit „unvereinbar“. Hier fehlt der berüchtigte und oftmals strapazierte Verhandlungstisch. Bilder von gleichberechtigten Kindern und Eltern lassen sich angesichts dieser Forderungen nicht skizzieren. Die Interessen sind klar und deutlich: Die Erwachsenen wünschen sich ein bestimmtes Verhalten, erreicht wird dieses durch erpresserische Wenn-dann-Imperative, die den vermeintlichen „kleinen“ Partnern wenig Platz für den sprichwörtlich gewordenen Verhandlungsspiel-

raum lassen. Schnell können da Parallelen zur Verhandlungskultur der Erwachsenen gezogen werden. Die Ziel- und Leistungsvereinbarungen der „autonom“ gewordenen Institutionen sowie der Betriebe und Konzerne der Privatwirtschaft sind durchaus ähnlich gestrickt. Die Arbeitnehmer bekennen sich zu den Reformen, dann wird ihnen ein Arbeitsplatz garantiert, so lautete etwa der Duktus der letzten Reformvereinbarung zwischen österreichischem Heer und seiner Bundesregierung. Die Ziel- und Leistungsvereinbarungen der Universitäten schreiben auch nicht unbedingt die Freiheit der Lehre und Forschung auf ihre Fahnen (vgl. Dzierzbicka 2006). Vielmehr gilt es, zu einem bestimmten Zeitpunkt bestimmte Ergebnisse und Leistungen zu erbringen, wenn man so will, eben employabel zu bleiben. Stets schwingt die Keule der Bestrafung, die im beruflichen Kontext von existenziellem Ausmaß ist, über den Köpfen der Vereinbarenden. Und vielleicht ist es gerade diese seit geraumer Zeit die Erwachsenenwelt dominierende Pattstellung, die es möglich macht, dass uns Wenn-dann-Satzkonstruktionen als Vereinbarungen erscheinen. Bloß sind sie es nicht. Da nützen auch Schönfärbereien wenig. Fragt man Eltern in dieser Angelegenheit, so kommen bemerkenswerte Antworten. In den meisten Situationen werden Vereinbarungen als wenig sinnvoll erlebt, ungeachtet des Umstands, dass sie von ihnen angewendet werden. Sie werden als Erziehungsmittel betrachtet, die man mit schlechtem Gewissen einsetzt. Das schlechte Gewissen rühre von dem Gefühl her, die Kinder über den Tisch zu ziehen, verstärkt durch den Eindruck des Versagens, was Erziehungsfragen betrifft. Denn die Spielregeln, die hier gelten, sind zumeist jene der Erwachsenen, die – mit ihrem Latein am Ende – unter dem Deckmäntelchen der gemeinsamen Vereinbarung ihre Erziehungsziele durchsetzen wollen. Ohne Zweifel erfreuen sich Vereinbarungen bei berufstätigen Eltern besonderer Beliebtheit und stellen einen weiteren Schritt Richtung Institutionalisierung von Kindheit dar. Anders formuliert: Vereinbarungen bedeuten die Institutionalisierung der besonderen Beziehung zwischen Erziehenden und ihren Kindern und sie können als Instrumentalisierung der Kinder wie der Erwachsenen betrachtet werden. So kommen sie in jenen Kontexten zur Anwendung, in denen es schlicht an Zeit

für erzieherische Auseinandersetzungen fehlt und wenn es gilt den Alltag zu bewerkstelligen. Worum geht es dabei? Es geht um Regelungen, die das Benehmen und die Herausforderungen des Alltags mit Kindern betreffen, bzw. um all diese vielen, kleinen, aber endlosen Diskussionen, um den Versuch, das Leben mit Kindern und die Anforderungen der angeblich so flexibel gewordenen Erwachsenenwelt unter einen Hut zu bringen. Für die betroffenen Kinder ist diese Entwicklung, das Voranschreiten der Vereinbarungskultur in den privaten Bereich, aus dem Standpunkt der Employability jedenfalls eine ‚positive‘: Früh übt sich nämlich auch, wer ein geschickter Verhandlungspartner werden soll.

## Literatur

- Donau-Universität Krems (2005): Vorschläge zur Implementierung einer kohärenten LLL-Strategie in Österreich bis 2010. Online abrufbar unter [http://www.oeibf.at/\\_TCgi\\_Images/oeibf/20061213104531\\_LLL-Strategiepapier\\_Endfassung.pdf](http://www.oeibf.at/_TCgi_Images/oeibf/20061213104531_LLL-Strategiepapier_Endfassung.pdf)
- Breinbauer, Ines Maria (2006): Kontrollierte Reservate, verdeckte Kontrollen. In: Pädagogische Rundschau 60. Jahrgang/2006. S 645-657.
- Dzierzbicka, Agnieszka (2006): Vereinbaren statt anordnen. Neoliberale Governementalität macht Schule. Wien.
- Flender, Judith (2006): Der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule aus Sicht der Erzieherinnen. In: Hinz, Renate/Schumacher, Bianca (Hg.): Auf den Anfang kommt es an: Kompetenzen entwickeln – Kompetenzen stärken. Wiesbaden. S. 233-241.
- Fosen-Schlichtinger, Petra (2006): Frühförderung und Kindergarten: Kooperation und Interdisziplinarität. In: Unsere Kinder. Jg. 61, 2/06 Fachzeitschrift für Kindergarten- und Kleinkindpädagogik.
- Hinz, Renate/Schumacher, Bianca (2006) (Hg.): Auf den Anfang kommt es an: Kompetenzen entwickeln – Kompetenzen stärken. Wiesbaden.
- Koch, Lutz (2006): Organisierte Kindheit. In: Pädagogische Rundschau 60. Jahrgang/2006. S.627-633.
- Kraus, Katrin (2006): Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden.
- O'Day, Jennifer (2002): Complexity, Accountability, and School Improvement. In: Harvard Educational Review, 72, S. 293-329.
- Schirlbauer, Alfred (2006): Autonomie. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hrsg): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien. S. 13-22.



- 
- Schneider-Taylor, Barbara (2006): Einführung in das Themenheft „Frühe Kindheit: Zwischen Förderung und Forderung“ In: Pädagogische Rundschau 60. Jahrgang/2006. S. 599-611.
- Schrittesser, Ilse (2006): „Mehr“ Bildung für das frühe Kindesalter: Förderung oder fortschreitende Vereinnahmung des Subjekts? In: Pädagogische Rundschau 60. Jahrgang/2006. S 613-626.
- Ziehe, Thomas (1996): Vom Preis des selbstbezüglichen Wissens. Entzauberungseffekte in Pädagogik, Schule und Identitätsbildung. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main. S. 924-942.

Anette Schawerda

## **Die Lebenswelt von Kindern**

### **Frühförderung als Kompensation einer kinderfeindlichen Wohnumwelt**

*...und jeden Tag verschwinden die Kinder aufs Neue in ihr Niemandland, einer kleinen, dicht bewachsenen Brachfläche hinter den Häusern. Hier gibt es Zeit und Raum für Rollenspiele zum Experimentieren und Bauen mit Naturmaterial, für ihre Gemeinschaft...*

Die Lebenswelt von Kindern hat sich in den letzten drei Jahrzehnten grundlegend verändert. Zunehmende Verinselung, Verhäuslichung, Vereinzelung und Institutionalisierung bestimmen den Alltag und prägen unsere Kinder. Durch die gegenwärtigen Bedingungen des Aufwachsens erscheint vielen Eltern Frühförderung nicht nur in Hinblick auf eine möglichst optimale Vorbereitung auf unsere Leistungsgesellschaft wichtig, sondern auch als Kompensation einer kinderfeindlichen Wohnumwelt, die wenig Anregungen und Möglichkeiten für freies Spiel mit anderen Kindern bietet.

Der folgende Beitrag setzt sich mit der Lebenswelt heutiger Kinder auseinander und zeigt den Zusammenhang zwischen den aktuellen Bedingungen des Aufwachsens und sozial- bzw. bewegungsorientierten Angeboten der Frühförderung auf.

### **Verinselung**

Der zunehmende Autoverkehr hat seit den 70er Jahren das öffentliche Leben in Dörfern und Städten grundlegend verändert. Spielende Kinder wurden einerseits aufgrund der Sicherheitsgefährdung und andererseits aufgrund des enormen Platzbedarfes des motorisierten Individualverkehrs sukzessive aus dem Straßenraum zurückgedrängt. Parallel dazu wurden durch Siedlungsverdichtung auch Gärten und andere Brachflächen verbaut. Damit sind viele Spielräume, Treffpunkte und Kommunikationsorte im unmittelbaren Wohnumfeld verloren gegangen. Als Ersatz wurden sichere Spielplätze geschaffen.

Doch diese sind für Kinder oft nur in Begleitung Erwachsener erreichbar und viel anonym. Vergleicht man die Spielsituation von Kindern in Hinterhöfen, Wohnhausanlagen oder Sackgassen mit der in Parks, kann man Folgendes beobachten: Können Kinder unmittelbar vor ihrer Wohnungstüre spielen, sind oft schon vierjährige Kinder gemeinsam mit anderen draußen unterwegs. Sie spielen viele Stunden im Freien. Die Spielgruppen der Nachbarschaft sind sowohl in Hinblick auf Altersstruktur als auch auf die Geschlechter gemischt. Größere fühlen sich oft für Kleinere zuständig, z. B. für die kleine Schwester des Freundes. Besteht ein enges soziales Beziehungsgeflecht mit „sozialen Augen“ (vgl. Jane Jacobs), können sich schon kleine Kinder sicher und selbständig bewegen und ihre Eltern können dabei, sofern sie in Ruf- und Hörweite sind, z. B. Hausarbeit machen. Trotz Aufsichtspflicht kann Beaufsichtigung „nebenbei“ passieren.

Immer weniger Kinder haben heute ein räumlich wie sozial funktionierendes Wohnumfeld. Durch die berechtigte Angst der Eltern vor Verkehrsunfällen halten sich Vorschulkinder und Volksschulkinder in den meisten Fällen nur in Begleitung im öffentlichen Raum auf. Viele Straßen werden als Durchgangsraum erlebt, durch die Kinder von einer sicheren Insel zur nächsten an der Hand oder im Auto geführt werden. Dabei können sie sich ihre eigene, unmittelbare Lebenswelt nur noch bedingt selbst aneignen, wichtige Erfahrungen machen sie oft erst mit 8 oder 9 Jahren. Der Verlust des öffentlichen Raums als Aufenthalts-, Spiel- und Kommunikationsraum hat einerseits die Verhäuslichung und andererseits die Institutionalisierung gefördert.

## **Verhäuslichung**

Das eigene Zuhause hat heute einen hohen Stellenwert. Die meisten Menschen verfügen über größere und besser ausgestattete Wohnungen als noch vor ein oder zwei Generationen. Kinder haben eine Fülle an Spielmaterialien und mit zunehmendem Alter auch viele technische Geräte; ein Überfluss, der zur Überforderung werden kann, wie die Diskussion über die „Mediatisierung der Kindheit“ zeigt. Drei- bis fünfjährige Kinder verbringen im

Durchschnitt täglich fast 80 Minuten vor dem Bildschirm, bei zwölfjährigen machen Fernsehen und Computer schon durchschnittlich vier Stunden täglich aus. Reizüberflutung und Bewegungsmangel beeinträchtigen die psychische wie physische Gesundheit der Kinder. So verweisen Untersuchungen z. B. auf den engen Zusammenhang zwischen täglichem (großem) Fernsehkonsum und Fettleibigkeit (vgl. Tschanett).

Beobachtet man kleine Kinder, spielen sie am liebsten die Klassiker der Kinderspiele, für die es Raum, SpielkameradInnen und Phantasie braucht. Erforderliches Material wird überall gefunden, von Ästen in der Natur bis zu Töpfen oder Decken im Haus. Spielsachen oder Konsumgüter sind mittlerweile oft Ersatz und manifestieren darüber hinaus schon bei kleinsten Kindern geschlechtsspezifisches Verhalten. Die Verhäuslichung ändert zwei Dinge im kindlichen Spielverhalten grundlegend. Einerseits können sich Kinder nur bedingt austoben, sie werden gebremst, zu ruhigeren Tätigkeiten angeregt und können dadurch keine wichtigen Körpererfahrungen machen. Andererseits ist es viel schwieriger, neue Kontakte zu knüpfen, denn Treffen müssen vereinbart werden und in die eigenen vier Wände werden nur FreundInnen gelassen. Viel niederschwelliger sind dagegen die Spielgruppen der Nachbarschaft, weil sie sich sozusagen auf „neutralem Terrain“ und ohne Abmachung organisieren. Dies birgt die Chance, dass sich spontan SpielkameradInnen zusammenfinden.

## **Institutionalisierung**

Veränderte Familienstrukturen und Arbeitsverhältnisse haben dazu geführt, dass Kinder immer früher und länger in Institutionen untergebracht werden. Auch wenn es ein vielfältiges Angebot gibt, aus dem Eltern für ihre Kinder das Beste auswählen können, bringt der Alltag in Institutionen Einschränkungen mit sich. Bereits im Kindergarten können Kinder ihre Spontaneität und ihren Bewegungsdrang oft nur zu fixen Zeiten im Turnsaal oder Garten ausleben. D.h., Kinder müssen sich einfügen und können nicht eigenverantwortlich, selbstbestimmt und manchmal auch unbeobachtet handeln.

Auffällig ist in diesem Zusammenhang z. B. der unterschied-

liche Umgang von Kindergruppen und Kindergärten in Parks. In Kindergruppen sind in der Regel zwei BetreuerInnen mit maximal 14 Kindern unterwegs, während im Kindergarten zwei BetreuerInnen die Spielwelten von 25 Kindern im Auge haben sollen. Oft kann man KindergärtnerInnen beobachten, die ihren Kindern Spielen nur innerhalb eines begrenzten Spielbereiches erlauben. Die Kinder aus Kindergruppen dagegen dürfen sich oft auch im Gebüsch verstecken und in angrenzenden Bereichen frei herumlaufen und haben dadurch weitaus mehr Spiel- und Lernmöglichkeiten. Aufsichtspflicht ist wichtig, Überbehütung allerdings hemmt Kinder in ihrer Entwicklung. Genau in diesem Spannungsfeld bewegt sich die Arbeit von PädagogInnen. Leben in Institutionen bringt eine sehr frühe Durchreglementierung des Alltags mit sich – die Gruppengrößen erfordern das Setzen von Regeln und Normen, d.h. in weiterer Folge, dass Kinder sehr früh aus der Norm fallen und „auffällig“ werden können. Institutionen sind deshalb gefordert, ihre pädagogische Arbeit in erster Linie auf die Bedürfnisse der Kinder abzustimmen und nicht ausschließlich von Sicherheitsanforderungen abzuleiten.

## **Vereinzelung**

Fast 60% der Kinder wachsen heute als Einzelkinder auf (vgl. Zimmer, S. 32). Das Fehlen von Geschwistern bedeutet im Alltag auch das Fehlen eines sicheren und zuverlässigen Spielkameraden. Viele Eltern versuchen dies gerade bei kleinen Kindern möglichst gut zu ersetzen. Doch Gleichaltrige geben einander ganz andere Spielimpulse und Anregungen in Hinblick auf soziales Lernen und Sozialisation. Kinder brauchen andere Kinder. Kontakte entstehen in Institutionen und Freizeiteinrichtungen, im Familien- und Freundeskreis sowie in der Nachbarschaft. Da sowohl in ländlichen Gebieten als auch in Städten SpielkameradInnen in der Wohnumgebung nicht mehr selbstverständlich sind, suchen Eltern nach Angeboten, die das Wesentliche mit dem Nützlichen verbinden. Rund um Musik-, Tanzschulen oder Sportvereine entstehen neue Treffpunkte und soziale Beziehungen. Hier gibt es Anregung und Förderung. Genau in diesem Zusammenhang ist u.a. auch das Boomen von Angeboten der

Frühförderung zu sehen. In diesem breiten Angebot findet aber gleichzeitig auch Segregation statt – ob jemand ein Angebot annimmt, ist eine Frage von Zeit-Geldressourcen oder eine Frage des sozialen Kapitals.

## **Beispielbare Wohnumwelt beginnt im Kopf**

Kinder besitzen die Fähigkeit, überall Bewegungsgelegenheiten zu finden. In der Freiraumplanung spricht man vom wegbegleitenden Spiel, wenn eine Beeteinfassung zur Balancierstrecke wird, ein besonderer Bodenbelag zum Hüpfen anregt oder Hauseingänge zum Versteckenspielen. Wenn man sich Zeit nimmt und die täglichen Wege aus der Perspektive von Kindern sieht, finden sich auch heute noch viele Spielanreize. Die beispielbare Gemeinde oder Stadt hängt nicht nur von den räumlichen Voraussetzungen ab, sondern ebenso von der Einstellung und dem Zugang der BewohnerInnen zum Spiel. Auch hier hat sich vieles grundlegend verändert. Oft sind wir es selbst, die unsere Kinder bremsen statt zu ermutigen, ihre Umwelt zu entdecken. Oft werden auch dort, wo es möglich ist, in Gärten Höfen oder in Parks, wilde Bewegungsspiele oder freie Gestaltungsspiele nicht gerne gesehen. Man muss sich fast fragen, ob Eltern oder PädagogInnen, die ihre Kinder auf Bäume klettern lassen, schon fahrlässig sind, weil diese nicht TÜV geprüft sind und ob der einzig verbleibende Gestaltungsraum für Kinder nur noch die Sandkiste ist?

Durch die permanente Beaufsichtigung setzen Erwachsene oft voreilig Grenzen fest, die den Forschertrieb und die Spieldynamik der Kinder unterbinden z. B. wenn Kinder, die zu gatschen und matschen beginnen, zur Sauberkeit ermahnt werden. Reglementierung von außen nimmt Kindern die Chance, wichtige Sinneserfahrung zu machen und selbständig und eigenverantwortlich zu handeln.

## **Bewegung als Grundlage für gesunde Entwicklung**

Bewegung ist der wichtigste Faktor für die Entwicklung kleiner Kinder. Durch eigenes Tun erfahren sie die Welt. Sie begreifen Dinge dadurch, dass sie sie angreifen – Geschmack, Konsistenz,

Größe, Eigenschaften etc. Raumerfahrung kann nur durch Bewegung gemacht werden, Klettern erschließt die Dreidimensionalität, Laufen Entfernungen etc. Ein klassisches Bewegungsspiel wie z. B. Verstecken macht Spaß, bietet soziale Erfahrungen und ist Bewegungsförderung pur. Die Kinder laufen, klettern, springen und schulen ihren Hör-, Seh- und Gleichgewichtssinn dabei. Diese motorischen Fähigkeiten erwerben sich Kinder von selbst. Fehlt ihnen diese Möglichkeit, kann es zu Entwicklungsdefiziten kommen, denen wiederum durch spezifische motopädagogische Angebote entgegengewirkt werden muss.

Bewegung ist die Grundlage für eine gesunde Entwicklung, kognitiv, motorisch und psychosozial. Würden kleine Kinder nur sitzend lernen, wie später in der Schule, würden sie nichts begreifen. Ein Hauptproblem unserer technisierten Welt ist für Kinder, dass wichtige Sinnesanreize nicht mehr selbstverständlich in ihrem Alltag aufzuspüren sind, z. B. Naturmaterialien, Holzreste und andere bewegliche Dinge. Stattdessen wird ihnen eine eigens geschaffene sichere und sterile Spielwelt angeboten. In Hinblick auf Spiel und Abenteuer sagt dazu sogar die Spielplatznorm, dass Spielwert und Sicherheit gegeneinander abzuwägen sind, da es in Hinblick auf Spielanreiz ein kalkulierbares Spielrisiko geben muss. Eine paradoxe Situation ist eingetreten: Spielplätze sind heute aufgrund hoher Sicherheitsauflagen so sicher wie noch nie und trotzdem nimmt die Unfallzahl lt. einer Untersuchung der AUVA nicht ab, weil sich mittlerweile Kinder oft aufgrund von fehlender motorischer Kompetenz verletzen. Sie lernen nicht mehr sich richtig abzurollen, überschätzen ihre Kräfte und ihr Können etc. (vgl. Tschanett). Bewegung ist der Schlüssel zu einem positiven Selbstkonzept, ein besonders wichtiger Bestandteil der Identität, verbunden mit Erfolgs- oder Versagenserlebnissen und damit zentral für das eigene Selbstbewusstsein.

## **Bewegungsmangel macht krank**

Die Veränderungen der Lebenswelt der Kinder haben unmittelbare Auswirkungen auf ihre physische und psychische Gesundheit. Das Bewegungsverhalten der Kinder hat sich in den letzten 15 Jahren sehr verändert. Untersuchungen bei Schulanfänge-

Innen zeigen Defizite in vielen Bereichen der Alltagsmotorik auf, die sich auch unmittelbar auf die schulischen Leistungen auswirken. So ergaben Schuleingangsuntersuchungen, dass 22% aller untersuchten Kinder in einem der schulrelevanten Kernbereiche Sehen, Hören, Sprachentwicklung, motorische Entwicklung, Wahrnehmungsentwicklung z. T. gravierende Entwicklungsstörungen aufweisen und damit in der Folge ein deutlich erhöhtes Risiko insbesondere hinsichtlich ihrer psychosozialen Entwicklung und möglicher Verhaltensprobleme haben (vgl. Zimmer, S. 37). Erschreckende Zahlen zu den Folgen von Bewegungsmangel unterstreichen dies: So sind mittlerweile über 20 % der Kinder übergewichtig, als Folge nimmt Diabetes bei Kinder zu, 60 bis 80% der Schulanfänger haben beginnende oder gravierende Haltungsschäden. Deshalb empfiehlt die WHO im Umwelt-Kinder-Gesundheitsplan, dass Kinder in Hinblick auf eine gesunde Entwicklung täglich 2–3 Stunden im Freien spielen sollen und beschreibt darin das Handlungsfeld „Unfallverhütung und Sicherstellung von ausreichend körperlicher Bewegung von Kindern durch kinderfreundliche Stadt- und Verkehrsplanung“. D. h. nicht nur der/die Einzelne ist gefordert, für gesunde Bedingungen des Aufwachsens seiner Kinder zu sorgen, sondern auch die gesamte Gemeinde- und Landespolitik.

Wenn es nicht gelingt, auf allen Ebenen der aktuell negativen Entwicklung der kindlichen Lebenswelt gegenzusteuern, werden Eltern nach den Prinzipien des freien Marktes weiterhin und verstärkt individuelle Lösungen suchen und dabei nicht erkennen, wie stressig und oft kontraproduktiv sich eine übertriebene Frühförderung auf die Entwicklung des Kindes auswirken kann. Für diejenigen Kinder, deren Eltern sich die Angebote der Frühförderung nicht leisten können, werden die Mediatisierung der Kindheit und in der Folge die durch Bewegungsmangel und soziale Isolation verursachten Probleme zunehmen.

## **Handlungsoptionen**

Für eine gesunde Entwicklung der Kinder sollten verstärkt Bewegungschancen im Alltag genutzt werden und Kinder dazu ermutigt werden, im Freien zu spielen. Überall dort, wo Eltern



dies aus unterschiedlichsten Motiven nicht mehr forcieren, ist es deshalb wichtig, den eigenen Zugang zum Wohnumfeld und all seinen Möglichkeiten zu überprüfen. „Wo kann ich mit gutem Gewissen meinem Kind Zeit- und Freiräume zur Verfügung stellen, wo gibt es andere mit ähnlichen Bedürfnissen und was können wir gemeinsam für ein kinderfreundliches, beispielbares Wohnumfeld machen?“.

Dies bedeutet für Eltern, ihre Kinder ein Stück weit in die Selbständigkeit zu entlassen, ihnen und ihrer Umwelt zu vertrauen und berechtigte Sorgen und Ängste vor Gefahren wie Verletzung, Verkehrsunfällen oder gar Entführung zu überwinden. Dies heißt aber auch, die eigenen Projektionen und Werte zu hinterfragen und dem freien Spiel mit anderen den gleichen Stellenwert wie bewegungs- oder sozialorientierten Angeboten der Frühförderung zu geben oder die Kreativität und Schöpfungskraft des eigenen Kindes ebenso anzuerkennen wie die Werkstücke aus Kreativkursen.

Unabhängig davon sind Gemeinden und Institutionen gefordert, Kindern ausreichend Spielmöglichkeiten zu bieten. Für Gemeinden heißt dies, jede Planung aus Kinderaugen zu betrachten und bei jedem Straßen-, Wohnbau- oder Grünraumprojekt die Interessen von Kindern mitzudenken. Institutionen werden von Menschen getragen und diese entscheiden tagtäglich über die Spielräume, die sie Kindern einräumen. Die Integration von moto- und naturpädagogischen Prinzipien in den Alltag der Kindergärten muss in Hinblick auf eine gesunde Entwicklung der Kinder verstärkt werden.

## Literatur

- Jacobs, Jane (1963): Tod und Leben großer amerikanischer Städte. Gütersloh, Bertelsmann Fachverlag.
- ÖNORM B 2605 (1986): Planungsrichtlinien für Spielplätze. Wien.
- Tschanett, Magarete; Heissenberger, Judith (2003): Nervenkitzel erwünscht. Spiel und Entwicklungsbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen. Vortrag im Rahmen des Kindergarten-Symposiums St. Pölten 2003.
- VCÖ Broschüre (2004): Kinder – die Verlierer im Verkehr. Wien, Eigenverlag VCÖ.
- Zimmer, Renate (2004): Kursbuch Bewegungsförderung. München, Don Bosco.

Grete Miklin, Hermann Kuschej

## **Kinderbetreuung in Österreich**

### **Allgemeine Voraussetzungen und Relevanz von Elternverwalteten Kindergruppen**

### **Gesellschaftlicher Wandel und geänderter Bedarf nach Kinderbetreuung**

Jüngere Studien von Statistik Austria, der Arbeiterkammer und der OECD (Starting Strong) diagnostizieren übereinstimmend einen steigenden Bedarf nach flexibler Kinderbetreuung. Zwar variieren die Zahlen hinsichtlich der fehlenden Betreuungsplätze sehr stark, auch die Lösungsvorschläge sind sehr unterschiedlich, am prinzipiellen Befund und an der Wahrnehmung eines Veränderungsbedarfs seitens Forschung und Politik ändert das allerdings nichts.

Hinter den geänderten Bedingungen stehen demografische Veränderungen und sozialer Wandel. Einerseits ist zu erwarten, dass der Gesamtbedarf nach Betreuungsplätzen aufgrund stagnierender bis rückläufiger Geburtenraten zwar nicht weiter steigt, andererseits führen zunehmende Frauenerwerbstätigkeit sowie der Bedeutungsverlust klassischer sozialer Rollenbilder der Frau nicht zuletzt auch in nicht urbanen Regionen zu einem steigenden Bedarf. Das Ausmaß der Frauenerwerbstätigkeit steht dabei nach wie vor in einem deutlichen Zusammenhang mit dem Vorhandensein betreuungspflichtiger Kinder.<sup>1</sup>

Die Erwerbsarbeit von Frauen, insbesondere von Wiedereinsteigerinnen, ist davon im besonderen Maße betroffen. Mit diesen Entwicklungen werden klassische Kinderbetreuungsmodelle, die im Wesentlichen auf der Einbindung eines Elternteils, in der Regel der Frau, oder einem größeren Familienverband gründen, tendenziell obsolet.

---

1 Siehe Statistik Austria, Vereinbarkeit von Beruf und Familie 2005.

## **Entkoppelung von institutionellem Angebot und realem Bedarf**

Das Angebot an adäquater Kinderbetreuung sieht sich also mit veränderten Verhältnissen konfrontiert, die sich zwar schon in den Ergebnissen empirischer Erhebungen zum Thema konkretisieren, aber noch nicht hinreichend in konkreten Maßnahmen zur Anpassung des Kinderbetreuungssystems resultieren. So diagnostiziert eine OECD-Studie für Österreich einen entgegen den faktischen Veränderungen nach wie vor geltenden gesellschaftlichen Konsens darüber, dass Kinder bis zum vollendeten dritten Lebensjahr primär durch die Mutter betreut werden sollten, dementsprechend ist das institutionelle Betreuungsangebot nach wie vor gestaltet.<sup>2</sup>

Die geänderten sozialen Verhältnisse führen allerdings zu einer tendenziellen Entkoppelung von institutionellem Angebot und tatsächlicher Nachfrage mit der Konsequenz einer zunehmenden Fehlallokation öffentlicher Fördermittel. Das öffentliche Angebot an Kinderbetreuung und dessen Förderung deckt sich offenkundig nicht mehr vollständig mit dem faktischen Bedarf.

Zahlen aus der OECD-Studie<sup>3</sup> für Österreich weisen deutlich darauf hin: Mit einer Versorgungsquote von nur 11% für Kinder unter 3 Jahren in öffentlichen (institutionellen) Einrichtungen ist die Situation in Österreich unzureichend. Die Situation für Kinder von 3-6 Jahren stellt sich generell zwar besser dar, die allgemeine Betreuungsquote liegt für 3-Jährige bei 65,5%, allerdings sind die Unterschiede unter den einzelnen Bundesländern sehr ausgeprägt. So haben in Burgenland 97% der 3-Jährigen einen Betreuungsplatz in institutionellen Einrichtungen, in Tirol aber nur 48%. Mit dem Beginn der Schulpflicht reduziert sich das Betreuungsangebot wieder markant, so besuchen österreichweit noch 96% der 5-Jährigen eine Betreuungseinrichtung aber nur 10,4% der 6 bis 10-Jährigen. Die meisten Betreuungsplätze gibt es dabei in Wien, jedes vierte Kind besucht hier eine Nachmittags-

---

2 Vgl dazu: Babies and Bosses. Reconciling Work and Family Life, Volume 2, Austria, Ireland and Japan, OECD 2003.

3 OECD-Länderprüfung „Starting Strong“, Österreichischer Hintergrundbericht 2006.

betreuung, in Kärnten, Oberösterreich und Niederösterreich hingegen nur jedes zehnte. Diese Zahlen indizieren also einen zusätzlichen Bedarf auch bei der außerschulischen Betreuung.

Das Fehlen von Kinderbetreuungsangeboten für jüngere Kinder wird auch in anderen Erhebungen sehr deutlich. Im Rahmen der Arbeitskräfteerhebung von Statistik Austria im Jahr 2005 gab etwa ein Viertel der Eltern mit Betreuungspflichten ein fehlendes Kinderbetreuungsangebot als Grund dafür an, nicht bzw. nicht zusätzliche Erwerbsarbeit leisten zu können.

## **Geänderte Ansprüche an Betreuung**

Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass nicht alleine das Defizit an Betreuungsplätzen dem Wunsch nach Erwerbstätigkeit entgegenstehen kann, sondern dass oft auch die Qualität des vorhandenen Angebots eine Übertragung der Betreuungsverantwortung an Betreuungseinrichtungen erschweren kann. So arbeiten rund 19% der Eltern mit Kinderbetreuungsverpflichtungen nicht oder weniger als sie möchten, weil das Kinderbetreuungsangebot zu schlecht oder zu teuer ist.

Einen weiteren Einflussfaktor für die Inanspruchnahme von Kinderbetreuungseinrichtungen bildet der Wohnort. Im städtischen Bereich nehmen erwerbstätige Frauen häufiger Kinderbetreuungseinrichtungen in Anspruch als in nicht-städtischen.<sup>4</sup> Das resultiert einerseits aus einem größeren Betreuungsangebot in Städten. Zu einem Teil erklärt sich die geringere Inanspruchnahme von Kinderbetreuungseinrichtungen in nicht-städtischen Regionen zwar aus dem Umstand, dass das Netz an nicht-institutionellen Betreuungsnetzwerken dichter ist. Allerdings sind dadurch nicht alle Abweichungen erklärt. Vielmehr verweisen Ergebnisse von Erhebungen unter privaten Betreuungseinrichtungen auf einen Mangel an (adäquaten) öffentlichen Betreuungseinrichtungen. Gerade in jenen Bundesländern, in denen die Arbeitskräfteerhebung den in der Kindertagesheimstatistik subsumierten Kinderbetreuungseinrichtungen geringere Bedeutung attestiert (Tirol und Vorarlberg), kommt privaten Einrich-

---

4 OECD, *Babies and Bosses*, 2003, S. 26.

tungen eine überproportionale Bedeutung zu, etwa Elternverwalteten Kindergruppen.

Angesichts der vielfältigen Einflussfaktoren auf die (Nicht-)Inanspruchnahme von Kinderbetreuungseinrichtungen ist eine generelle Abschätzung eines tatsächlichen Bedarfs an Kinderbetreuungsplätzen sehr schwierig.

Wie bereits thematisiert wurde, weisen schon die vorhandenen empirischen Ergebnisse darauf hin, dass die Nachfragestruktur aufgrund der strukturellen Veränderungen im Wandel begriffen ist und ein qualitativ neuer Bedarf entsteht. Neben dem Angebot an verfügbaren Plätzen üben auch Faktoren, wie die zeitliche Ausgestaltung (Öffnungszeiten) und die Qualität des Angebots (Gruppengröße, pädagogische Ausrichtung) einen großen Einfluss darauf aus, ob bestehende Angebote auch effizient genutzt werden. Diese Entwicklung lässt darauf schließen, dass der Bedarf nicht länger über ein öffentliches Betreuungsangebot alleine effizient und den qualitativen Anforderungen der Eltern entsprechend zu decken sein wird.

Der Frage der Kinderbetreuung kommt in einem volkswirtschaftlichen Kontext eine generell große Bedeutung insofern zu, als Kinderbetreuung und Kinderpflege als öffentliche Güter mit bedeutenden externen Effekten gelten können. Diese haben unmittelbar großen Einfluss auf künftige Bildungs- und Berufschancen der Kinder. Wichtige Voraussetzungen dafür werden bereits in der frühkindlichen Erziehung geschaffen, wobei Versäumnisse später nicht oder nur mit großem Aufwand nachgeholt werden können.

Öffentliche Güter bedürfen auch öffentlicher Investitionen, wobei der „return on investment“ insbesondere im Bereich der Kindererziehung umso höher ist, um so früher in die Ausbildung des Kindes investiert wird.

## **Elternverwaltete Kindergruppen – eine Alternative**

Die traditionellen öffentlichen Träger vermögen längerfristig einen konstanten Grundbedarf nach Kinderbetreuung abzudecken, sind jedoch hinsichtlich regionaler und altersspezifischer Nachfrageschwankungen sowie hinsichtlich der Öffnungszeiten

weniger flexibel. Diesen Bedarf vermögen freie, nichtinstitutionelle Träger zu decken, das bestätigen Erhebungen unter entsprechenden Betreuungsangeboten.

Die quantitative Bedeutung privat organisierter Betreuungsformen ist in Österreich allerdings noch nicht sehr ausgeprägt. Die OECD stellt für Österreich diesbezüglich einen Nachholbedarf fest und bringt eine an die Inanspruchnahme von Kinderbetreuung gebundene Direktförderung der Eltern ins Spiel.<sup>5</sup> Die Förderungen sind stark an das öffentliche Betreuungsangebot bzw. etablierte Non-profit-Trägerorganisationen gebunden. Elterninitiativen unterliegen hingegen in Bezug auf Gründung, Betrieb und öffentliche Förderzuwendungen einer starken Reglementierung. Bundesländerweise sind dabei aber große Unterschiede zu konstatieren. Insofern Elterninitiativen komplementär zum öffentlichen Angebot wirken und einen spezifischen Bedarf decken, bilden dieselben bzw. deren Dachorganisationen auf Landesebene etablierte, der Jugendwohlfahrtsgesetzgebung entsprechende und mit mehr oder weniger hohen Fördermitteln ausgestattete Institutionen.

## **Qualitative Dimensionen von BÖE-Kindergruppen**

Der BÖE (Bundesverband Österreichischer Elternverwalteter Kindergruppen) führt in Abständen von zwei Jahren eine Erhebung von Basisdaten aller Mitgliedergruppen durch.<sup>6</sup>

Kindergruppen- und Spielgruppen werden in Form von Vereinen geführt, die in der Regel von Eltern gegründet werden. Im Jahr 2005 gab es im BÖE über 300 organisierte Gruppen, in denen insgesamt über 4300 Kinder betreut wurden.

Der Großteil der in Kinder- und Spielgruppen betreuten Kinder findet sich in Tirol und Vorarlberg, 1503 bzw. 1042 Kinder. In Kärnten werden 533 Kinder, in Wien 446 und in Niederösterreich 415 Kinder betreut. Oberösterreich (199 Kinder) und Salzburg (193 Kinder bilden die Gruppe mit den geringsten Kinderzahlen.

5 OECD, *Babies and Bosses*, 2003, S. 25.

6 Hermann Kuschej, *BÖE-Datenerhebung 2005. Auswertung und Darstellung der Ergebnisse*, Wien 2006.

Tendenziell gibt es in allen Bundesländern Zuwächse, die höchsten in Tirol mit 22%.

Gemessen an der Zahl aller Kinder der Bevölkerung bis unter 5 Jahren (Quelle Statistik Austria), werden in Tirol über 4% der Kinder dieser Altersgruppe in Kinder- bzw. Spielgruppen betreut, in Vorarlberg sogar über 5%.

Die am stärksten vertretene Altersgruppe repräsentieren die 3-jährigen Kinder (34,3%), gefolgt von den 2-jährigen (28,4%) und den 4-jährigen (13,2%).

Bundesländerweise bestehen dabei aber deutliche Unterschiede. So werden etwa in Tirol, Kärnten und Salzburg deutlich mehr jüngere Kinder, konkret die Gruppen der ein- und zweijährigen in Kindergruppen betreut. In Wien sind diese Altersgruppen hingegen unterrepräsentiert.

Die Unterschiede unter den Bundesländern weisen auf einen unterschiedlichen Bedarf nach Kinderbetreuung einerseits und ein unterschiedliches Betreuungsangebot andererseits hin.

Während in Wien Kindergruppen einen Betreuungsbedarf bis zur Schulreife decken, werden in den übrigen Ländern Kinder- und Spielgruppen im Wesentlichen für Kinder bis zur „Kindergartenreife“ genutzt. Neben dem Alter der betreuten Kinder erlaubt auch die tägliche Betreuungsdauer Rückschlüsse auf den Bedarf nach Kinderbetreuung und auf das regionale Betreuungsangebot. Im Durchschnitt werden etwa 60% der Kinder in Kindergruppen halbtags, 31% ganztags und 9% stundenweise betreut. Auch diesbezüglich unterscheiden sich die Bundesländer sehr deutlich, etwa Tirol und Vorarlberg auf der einen und Wien auf der anderen Seite. Während in Wien mehr als 90% der Kinder ganztags und nur etwa 8% halbtags in Kindergruppen betreut werden, ist das Verhältnis in Tirol und Vorarlberg gerade umgekehrt. Abgesehen vom Alter der Kinder und der Betreuungsdauer spielt für den Bedarf nach Kinderbetreuung auch der Grad der Erwerbstätigkeit der Eltern eine Rolle. Dabei ist insbesondere die Erwerbstätigkeit der Mutter ein Indikator. Im österreichischen Durchschnitt ist das rund bei etwa 68% der Mütter der Fall. In Vorarlberg und Tirol ist der Anteil der erwerbstätigen Mütter mit 57% bzw. 61% am geringsten.

In allen anderen Bundesländern ist der Grad der Berufstätigkeit von Müttern höher und die Ganztagsbetreuung häufiger.

Im Rahmen der BÖE-Datenerhebung wurden die Motive für die Wahl einer Kindergruppe erhoben. Unter anderem wurde gefragt, inwieweit der Mangel an anderen adäquaten Betreuungsangeboten für die Wahl einer Kinder- bzw. Spielgruppe ausschlaggebend war, oder inwieweit qualitative Aspekte, wie die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Eltern in der Kindergruppe oder die Qualität der Betreuung, im Vordergrund standen.

Die Ergebnisse zeigen, dass vor allem in den Bundesländern Tirol, Vorarlberg und Kärnten bedarfsabhängige Motive in Bezug auf die Verfügbarkeit von Kinderbetreuung stärker ausgeprägt sind, insofern als kein anderes Betreuungsangebot primär für jüngere Kinder besteht. Auf der anderen Seite des Spektrums steht vor allem Wien. In Wien definiert sich der Bedarf nach Kindergruppenbetreuung in der Regel nicht aus einem fehlenden Angebot, hier sind es qualitative Faktoren und die Mitbestimmungsmöglichkeit für Eltern, die den Ausschlag für die Inanspruchnahme des Angebots von Kindergruppen geben. Dementsprechend ist die Abgrenzung zu anderen – institutionellen – Angeboten in Wien am stärksten ausgeprägt. Die besondere Qualität der Betreuung in Kindergruppen, die sich in kleinen Gruppengrößen und höherer Qualifikation der Betreuerinnen manifestiert, steht allerdings in allen Ländern als Motiv außer Zweifel.

## **Flexibler Bedarf – flexibles Angebot**

Fazit: Die Ergebnisse der BÖE-Erhebung weisen auf eine deutliche Heterogenität von Kindergruppen in den einzelnen Bundesländern in Bezug auf die Bedarfsstruktur hin, worin sich die durch den strukturellen sozialen Wandel determinierten geänderten Zugangs- und Auswahlkriterien widerspiegeln. Die Unterschiede beziehen sich sowohl auf die Altersstruktur und die Betreuungsdauer als auch auf die Motivationen für die Auswahl einer Kindergruppe.

Die Unterschiede liegen einerseits am Betreuungs(unter)angebot in den Bundesländern für Kinder unterschiedlicher Alters-



gruppen begründet und sind andererseits eine Folge unterschiedlicher Präferenzen der Eltern hinsichtlich der Qualität der Betreuung sowie der Form der Mitarbeit und Mitbestimmung in der Kindergruppe.

Diesen unterschiedlichen Anforderungskriterien an ein Betreuungsangebot vermag die lose Struktur der Organisation der Kindergruppen in der Form der Elternverwaltung auf niedrigem bürokratischem Organisationsniveau effizient Genüge zu tun. Sie ermöglicht unter Einhaltung der Vorgaben der Jugendwohlfahrt eine bedarfsgerechte Ausrichtung der einzelnen Kindergruppen an den jeweiligen regionalen Gegebenheiten und den Bedürfnissen der Eltern. Eine wesentliche Voraussetzung dafür bildet der berufsbegleitende Ausbildungszyklus des BÖE für KindergruppenbetreuerInnen.

Neben der Schaffung von neuen Betreuungsplätzen ist auch die Diskussion von „Bildung“ im vorschulischen Bereich ein immer größeres Thema.

In elternverwalteten Kindergruppen ist „Bildung“ nicht erst seit PISA und „Starting-Strong“ ein Thema, sondern seit Gründung der ersten Vereine vor 30 Jahren. Dem Selbstverständnis der Kindergruppen zufolge findet Bildung dort statt, wo Kinder den Raum und die Zeit finden, sich gemäß ihrer Interessen und ihrer individuellen Bedürfnisse zu entwickeln. Dabei stehen das Erlangen von Sozial-, Sach- und Selbstkompetenz gleichwertig nebeneinander. Bildung im vorschulischen Bereich ist vor allem eine Frage guter Rahmenbedingungen und der Beziehungsqualität. Elternverwaltete Kindergruppen tragen dem durch

- kleine Gruppengrößen mit maximal 15 Kindern,
- eine große Altersstreuung (vorausgesetzt, es erlaubt das Landesgesetz),
- einen Betreuungsschlüssel von 1:4 bis maximal 1:10, je nach Alter der Kinder
- und einen partnerschaftliche Umgang zwischen Kindern und Erwachsenen Rechnung.

Das ermöglicht den Kindern Entfaltung in einem familiären Umfeld. Hinzu kommen der regelmäßige Austausch zwischen Be-

treuerinnen und Eltern sowie die freiwillige Mitarbeit der Eltern in organisatorischen und inhaltlichen Belangen.

Trotz des effizienten Einsatzes oft spärlicher öffentlicher Fördermittel bedarf auch dieses Modell eines Minimums an finanzieller Unterstützung, um die multiplikatorischen Effekte von Elternengagement und (länderübergreifender) Organisation weiterhin zu generieren. Förderungen dieses Modell erscheinen umso gerechtfertigter, als dieses sich seit längerem als sinnvolle Ergänzung als willkommene kostengünstige Alternative eines entsprechenden öffentlichen Angebots in vielen Kommunen etabliert und profiliert hat.

## ... AM BEISPIEL ADHS

Susanne Skriboth-Schandl

### **Ein Plädoyer für mehr Lange-Weile**

#### **ADHS bei Kleinkindern aus medizinischer und psychotherapeutischer Sicht**

In den letzten Jahren zeigte sich zum Thema ADHS (Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätssyndrom) ein ungebrochen hohes Interesse der medialen Berichterstattung und des wissenschaftlichen Diskurses unter ExpertInnen. Sowohl die Häufigkeit, mit der diese Diagnose gestellt wird, als auch der Verbrauch der gängigen Medikamente – in erster Linie Methylphenitrat (Ritalin®) – sind in stetiger Zunahme begriffen, die Behandlungsplätze in entsprechenden Spezial-Ambulanzen sind längerfristig ausgebucht, ÄrztInnen, die sich diesem Thema widmen, sind sehr gefragt. Elternvereine und Selbsthilfegruppen erleben einen wahren Boom sowie auch die pädagogischen Ratgeber für diverse Berufsgruppen.

Es stellt sich natürlich die Frage, ob die Anzahl der Erkrankungen tatsächlich ansteigt oder ob diese jetzt durch eine größere Sensibilisierung zu diesem Thema vermehrt wahrgenommen werden und schon immer in diesem Ausmaß vorhanden waren. Zu beobachten ist aus meiner Sicht jedenfalls eine große Erleichterung der Eltern, wenn endlich eine Diagnose, also auch ein Name, für die Probleme mit ihrem Kind gefunden werden, was aus ihrer Sicht ja sehr verständlich ist. Ob die derzeit angebotenen Therapiekonzepte langfristig für Kinder und Eltern wirklich ausreichend sind, wage ich zu bezweifeln.

Beim Thema ADHS wird meist über Kinder im Schulalter und deren Lernprobleme, ihrer Unfähigkeit, im Unterricht still sitzen zu können, und ihren Konzentrationsschwierigkeiten gesprochen.

Aber wie steht es mit den kleinen Kindern, die noch in der Krabbelstube oder im Kindergarten sind? Wie kann man ein leb-

haftes, quirliges Kleinkind von einem hyperaktiven Kind unterscheiden? Kann auch in diesem Alter das hyperkinetische Syndrom diagnostiziert werden und sollen schon Medikamente als Therapie verabreicht werden? Welche Therapieansätze und wissenschaftliche Meinungen gibt es zu dieser Altersgruppe?

## **Atmosphärische Eindrücke**

Erstaunlich ist in diesem Zusammenhang die emotionale und wenig sachliche Art und Weise, wie über ADHS diskutiert wird. Die daraus resultierende Atmosphäre möchte ich anhand eines Kongresses, den ich in Deutschland besucht habe, kurz beschreiben: Es war eine große Tagung mit namhaften ExpertInnen aus den USA, Frankreich, Deutschland, die von PädagogInnen, PsychologInnen, ÄrztInnen und betroffenen Eltern besucht wurde. Bei meiner Ankunft hörte ich, dass eine große Demonstration gegen diese Veranstaltung geplant war, die sich gegen die Anwendung von Psychopharmaka bei Kindern richtete.

Im deutlichen Gegensatz dazu fand sich unter den TagungsteilnehmerInnen eine sehr befürwortende Haltung dieser Erkrankung und ihrer gängigsten Behandlungsmethode gegenüber, die wenige kritische Fragen oder Diskussionen zuließ. Bei Gesprächen mit KollegenInnen und betroffenen Eltern bemerkte ich eine beinahe messianische Stimmung: Hätten wir nicht fast alle ADHS und wüssten es nur nicht? So saß ich am Tisch mit einer Kinderärztin, die eine große Anzahl an Kindern auf Ritalin® eingestellt hatte und einer Mutter eines hyperaktiven Jungen, die es selbst auch ausprobiert hatte, weil sie wissen wollte, wie das Medikament wirke. Leider hätte sie schwere Tics bekommen, die über einige Wochen fortbestanden hätten. Dieses Experiment bedauere sie aber überhaupt nicht, ganz im Gegenteil!

Einerseits war für mich der große Leidensdruck der betroffenen Eltern zu spüren, andererseits fand ich die Leichtigkeit, mit der man bei Kindern zu einem Medikament greift, das immerhin unter das Suchtmittelgesetz fällt, da es der Gruppe der Amphetamine angehört, schon bemerkenswert.

Welche Tabuthemen werden hier angerührt, die offenbar eine kritische Auseinandersetzung mit dieser Erkrankung und deren

Behandlung schwierig machen? Es zeigen sich hier unter den Interessierten und Experten deutliche Spaltungstendenzen mit der Bildung der entsprechenden Lager, die entweder „sehr dafür“ oder „vehement dagegen“ sind. „Der Streit um die Diagnose ADHS und um die Behandlung der betroffenen Kinder hat sich zu einer der größten Kontroversen in der Geschichte des Fachgebiets Kinder- und Jugendpsychiatrie ausgewachsen“ (P. Riedeser, 2006, S. 111). Viele Eltern werden durch diese emotionale Berichterstattung und Diskussion sehr verunsichert und vermuten oft, dass ihr Kind auch hyperaktiv ist. Dass es für dieses Verhalten viele verschiedene Ursachen geben kann, wird leider oft nicht erwähnt.

## **Unterschiedliche ätiologische Konzepte und daraus abgeleitete Therapieansätze**

Jede psychische Erkrankung äußert sich durch verschiedene Symptome, wobei ausschlaggebend ist, wie diese interpretiert werden. Hinter diesen Interpretationen stehen ja immer Erklärungsmodelle, die uns helfen, diese Erkrankung zu verstehen. Das Besondere bei Kindern ist nun vor allem, die Symptome in den Entwicklungskontext des jeweiligen Kindes zu stellen. Ein bestimmtes Verhalten kann bei einem dreijährigen Kind ganz normal sein, bei einem neunjährigen Kind aber geben sie auf eine psychische Fehlentwicklung oder Erkrankung einen Hinweis.

„Hyperkinetische Störungen stellen zusammen mit den aggressiven Verhaltensstörungen (Störungen des Sozialverhaltens) die häufigsten psychischen Störungen im Kindesalter dar. Sie sind durch eine Beeinträchtigung der Aufmerksamkeit (Aufmerksamkeitsstörung, Ablenkbarkeit), der Impulskontrolle (Impulsivität) und der Aktivität (Hyperaktivität) gekennzeichnet“ (M. Döpfner 2000, S.1). Diese Angaben beziehen sich vor allem auf die Altersgruppe zwischen sechs und achtzehn Jahren, bei den unter Sechsjährigen fällt die genaue Diagnostik auch Experten schwer. „Vor allem bei jüngeren Kindern sind die Grenzen zwischen einem noch altersgemäßen Bewegungsdrang und hyperaktivem Verhalten oft nur schwer zu ziehen“ (M. Döpfner, 2000, S. 6).

## Der neurobiologische Ansatz

Welche sind nun die unterschiedlichen ätiologischen Konzepte, mit denen versucht wird, diese Erscheinungsbilder zu erklären, und welche Therapiemaßnahmen lassen sich daraus ableiten?

Die umfangreiche Literatur zum Aufmerksamkeits-Hyperaktivitäts-Syndrom weist auf eine multifaktorielle Genese hin, wobei viele Experten die neurobiologischen Ursachen favorisieren, andere wiederum den psychosozialen Faktoren mehr Gewicht verleihen.

Ich möchte mich an dieser Stelle vorerst einmal den neurobiologischen Grundannahmen für ADHS und einigen grundlegenden Erkenntnissen der aktuellen Hirnforschung zuwenden. Die gängige neurobiologische These für ADHS wird in einem veränderten Stoffwechsel der Neurotransmitter (Botenstoffe im Gehirn) Dopamin und Noradrenalin begründet. Mit diesen festgestellten Abweichungen von der Norm werden die Symptome Unaufmerksamkeit, Impulsivität und Hyperaktivität verknüpft. Das auf das Dopaminsystem einwirkende Medikament ist das Ritalin®, es soll diese Störung im Hirnstoffwechsel korrigieren. In Österreich ist seit kurzem übrigens auch ein Medikament, das auf den Noradrenalinstoffwechsel einwirkt, zugelassen.

Gerald Hüther, ein bekannter Neurobiologe, sieht die Ursache-Wirkungskette deutlich verkürzt und stellt fest, dass die erfahrungs- bzw. nutzungsabhängige Neuroplastizität des sich entwickelnden Gehirns völlig außer Acht gelassen wird. Er stellt auch die Frage, „ob die neurobiologischen Veränderungen, die bei den Kindern festgestellt wurden, wirklich primär auftreten oder nicht schon Sekundärfolgen sind“ (G. Hüther, 2006, S. 222-235).

Früher nahm man an, dass das Gehirn zum Zeitpunkt der Geburt fertig angelegt ist und sich nicht mehr verändert. „Heute weiß man, dass das Gehirn nicht statisch, sondern vielmehr äußerst plastisch ist, d.h. es passt sich den Bedingungen und Gegebenheiten der Umgebung zeitlebens an. Es ist die Lebenserfahrung eines jeden Menschen, die sein Gehirn zu etwas Einzigartigem macht. Man bezeichnet die Anpassungsvorgänge im Zentralnervensystem an die Lebenserfahrung eines Menschen als Neuroplastizität“ (M. Spitzer, 2002, S. 94). Das heißt, dass unsere

Beziehungs- und Lebenserfahrungen prägende Eindrücke in unserem Gehirn in Form von neuronalen Netzwerken hinterlassen; die Erfahrungen eines Säuglings werden von der Stimme, der Mimik und den Berührungen der Mutter geprägt. Diese mütterlichen Signale werden, wie man seit kurzem weiß, durch so genannte Spiegelneurone eingespeichert. „Fehlende Beziehungen oder Reizverarmung können zu schweren seelischen Symptomen und zum Verlust von Nervenzellen und Degeneration von Nervenzellfortsätzen führen“ (J. Bauer, 2002, S. 229). Fehlende geeignete Beziehungs- und Umwelterfahrungen können trotz „guter“ genetischer Anlage zu massiven neurobiologischen Veränderungen führen. So hat man z. B. festgestellt, dass frühe Traumata gewisse Veränderungen im Hirnstoffwechsel bewirken können.

Im gängigen neurobiologischen Erklärungsmodell finden die oben genannten Erkenntnisse aus der Hirnforschung keinen Niederschlag. Die angewandten Medikamente sollen korrigierend eingreifen, die für das Gehirn prägenden Beziehungs- und Umwelterfahrungen spielen hierbei keine Rolle. Das derzeit übliche Therapiekonzept umfasst eine Kombination aus Medikamenten und bestenfalls noch Verhaltenstherapieprogramme, die sich in ihrem Ansatz aber ebenfalls als korrigierendes Training für das Kind verstehen.

„80 Millionen Kinder werden weltweit, so aktuelle Schätzungen, mit Amphetaminen behandelt, 400.000 davon in Deutschland“ (M. Leuzinger-Bohleber, 2006, S. 11). In Österreich geht man von einer Häufigkeit dieser Erkrankung von 2–8 % aller Kinder zwischen sechs und achtzehn Jahren aus. Ritalin®, das derzeit gängigste Medikament, ist zwar erst ab dem sechsten Lebensjahr zugelassen, aus meiner Praxis weiß ich aber, dass dieses Medikament – sowie auch andere Psychopharmaka – von manchen ÄrztInnen auch jüngeren Kindern verabreicht wird, und das ohne genaue Diagnostik. Viele KollegInnen vertreten ja auch die Meinung, dass Ritalin® über einige Jahre hinweg verabreicht werden muss, damit ein Erfolg verzeichnet werden kann, und das ohne Gefährdung. Man muss aber sagen, dass die Langzeitwirkung auf das sich entwickelnde Gehirn letztlich

nicht ausreichend erforscht ist. Diese Entwicklung besorgt mich als Kinderärztin und Psychotherapeutin in verschiedenster Hinsicht.

## **Der psychotherapeutische Ansatz**

Ein anderes Erklärungsmodell für diese Erkrankung ist ein psychotherapeutisch-psychoanalytischer Zugang, welcher der frühen Mutter-Kind Beziehung, der eigenen Biografie der Eltern und den Umwelt- und Lebensbedingungen der Familie eine große Bedeutung zuerkennt. Hier geht es darum, das Kind mit seinem Symptom als eine Art Signal und dessen Bedeutung zu verstehen. „Primär geht es darum, charakteristische Symptome von Kindern mit psychosozialen Desintegrationen als Ausdruck einer innerpsychischen Notlage im Zusammenhang mit einem Entwicklungsdefizit im Bereich der psychischen Regulationsmöglichkeiten zu verstehen. Das Kind weist mit seinem Verhalten auf Entwicklungsdefizite und seinem Versuch hin, mit dieser Notsituation umzugehen“ (M. Leuzinger-Bohleber, 2006, S. 241).

Daher ist es aus psychotherapeutischer Sicht unumgänglich, zuerst das Symptom des Kindes als einen Versuch, etwas zur Sprache zu bringen, zu verstehen und es liegt an uns, diese Sprache des Kindes verstehen zu wollen. Es muss in seiner Individualität und Lebensgeschichte betrachtet und wahrgenommen werden, damit gemeinsam eine Lösung für die innere Notsituation gefunden werden kann. Daher ist es aus psychoanalytischer Sicht umso problematischer, „das Symptom durch ein effizientes Trainingsprogramm oder eine medikamentöse Behandlung zu eliminieren, ohne zu verstehen, welche Mitteilung zum individuellen psychischen Zustand des betreffenden Kindes enthalten ist. In der Therapie geht es dann darum, gezielte Förderungsmöglichkeiten anzubieten, um Entwicklungsdefizite auszugleichen sowie die selbstregulatorischen Fähigkeiten zu stärken.“ (M. Leuzinger-Bohleber, 2006, S. 241)

Für hyperaktives und unaufmerksames Verhalten kann es viele verschiedene psychosoziale Ursachen geben, z. B. Folge einer psychischen Traumatisierung, als Reaktion auf einen aktuellen



Konflikt der Eltern mit eventuell drohendem Zerfall der Familie, im Rahmen eines Migrationshintergrundes, Über- oder Unterforderung in der Schule etc. Die Liste ließe sich noch lange weiterführen.

Ich erinnere mich noch an die sechsjährige Julia, deren Mutter vor eineinhalb Jahren verstorben war und die seither unruhiges und unkonzentriertes Verhalten an den Tag legte. Die zweite Frau des Vaters erwartete ein Baby, seither war Julia überhaupt „unausstehlich.“ Der Vater war überzeugt, dass Julia hyperaktiv sei und wollte unbedingt ein Medikament für sie. Er konnte den Zusammenhang mit dem Tod seiner Frau nicht erkennen, die Erinnerung an seine verstorbene Frau war offensichtlich noch zu schmerzhaft und er wünschte sich sehr ein harmonisches Zusammensein mit seiner neuen Partnerin.

Ein anderer Patient von mir war der 8-jährige Kevin, bei dem sich nach einem Elterngespräch herausstellte, dass die Eltern ein massives Beziehungsproblem hatten und über eine Scheidung bereits nachgedacht wurde. Der Vater war ein Wirtschaftsfachmann mit vielen Dienstreisen, die ihm wenig Zeit für die Familie ließen. Die Mutter, Physikerin von Beruf, war sehr frustriert als Hausfrau und „Nur-Mutter“ und dadurch einer großen Selbstwertproblematik ausgesetzt. Diese Konflikte spürte Kevin und brachte sie durch ein sehr schwieriges und unruhiges Verhalten zum Ausdruck. In der Schule war er übrigens ein guter und aufmerksamer Schüler. Die Eltern begannen mit einer Paartherapie, der Vater verbrachte mehr Tage zu Hause mit seiner Familie und die Symptome von Kevin besserten sich in weiterer Folge deutlich.

Es liegt, wie schon gesagt, an uns, das Verhalten der Kinder verstehen zu wollen, dieses Verhalten auf dem Hintergrund seiner Lebensgeschichte und im aktuellen Lebenskontext zu sehen, und Hilfestellungen für das Kind und/oder die Familie anzubieten bzw. zu erarbeiten. Daher ist ein umfassendes diagnostisches Vorgehen unerlässlich, um die komplexen Zusammenhänge zu verstehen. Neurobiologische Veränderungen können eine Ursache für derartige Verhaltensformen sein, aber auch alle anderen möglichen Ursachen sollten ihren Niederschlag in Diagnostik und Therapie finden.

Dieser psychotherapeutisch-psychoanalytische Behandlungsansatz erfordert eine lange Diagnostik und im Anschluss Therapie für das Kind sowie Beratung für die Eltern. Das dauert lange, ist kostenintensiv und führt nur langsam zu Veränderungen, was aus gesundheitspolitischer Sicht sicher ein heikler Punkt ist. Langfristig zahlt es sich aber sicher aus, Kinder und ihre Familien frühzeitig zu fördern, um ihnen eine bestmögliche Entwicklung in Richtung Beziehungsfähigkeit und letztlich auch Arbeitsfähigkeit zu ermöglichen.

## **ADHS bei Kleinkindern**

Wie sehen jetzt die Symptome bei Kleinkindern aus, und ab wann wird ADHS überhaupt diagnostiziert? Gewisse Expertinnen sind überzeugt, dass diese Diagnose schon bei Babys gestellt werden kann: So meint Cordula Neuhaus (Vortrag in Bad Boll, 2003), dass 40% der „Schreibabys“ ADHS haben. Laut ihren damaligen Ausführungen ist der „klassische“ Säugling mit ADHS männlich, unruhig, geräuschempfindlich, mit Blähungen und wäre nicht zu beruhigen. Schwierig an dieser Fachmeinung empfinde ich, dass schon Säuglinge mit dem Begriff ADHS etikettiert werden.

Schreibabys, Babys mit großer Überempfindlichkeit und/oder erhöhter Reizbarkeit, Schlafstörungen oder Fütterproblematik, bei Kleinkindern auftretendes exzessives Klammern und Toben sowie dysphorische<sup>1</sup> Unruhe: all diese Symptome werden in der Fachliteratur als Regulationsstörungen zusammengefasst, die in den ersten Lebensjahren auftreten. „Grundsätzlich verläuft die kindliche Entwicklung keinesfalls störungsfrei und jedes Alter hat seine speziellen Aufgaben, die von Kind und Eltern gelöst werden müssen. Welche Verhaltensauffälligkeiten bei einem Kind auftreten, hängt nicht nur von seinem Alter, sondern auch von seiner individuellen Disposition ab“ (Papousek u. a., 2004, S. 18).

In ihrer Arbeit beschreiben Papousek u.a. auch das Zürcher Fit-Modell nach Largo. Das besagt, dass sich ein Kind dann wohl

---

1 Dysphorie: Störung der Affektivität mit bedrückter, gereizter Stimmung (Psyrembel)

fühlt, wenn eine ausreichende Übereinstimmung zwischen den individuellen Bedürfnissen und Entwicklungseigenheiten des Kindes und seiner Umwelt besteht; in diesem Fall besteht ein „Fit“. Hier werden die „Faktoren Geborgenheit, die das Kind erfährt, soziale Akzeptanz sowie Erfahrungen, die das Kind bezüglich Leistungsfähigkeit und Entwicklung macht, berücksichtigt“ (Papousek, 2004, S. 19). Es kann aber auch zu einem klassischen „Misfit“ zwischen den Erwartungen der Eltern und den individuellen Bedürfnissen des Kindes kommen: Die Eltern erwarten sich z. B., dass ihr Baby zu gewissen Zeiten eine bestimmte Stundenanzahl schlafen oder dass es eine gewisse Menge essen muss, damit es gut gedeihe. Dabei gibt es bei den Kindern individuell einfach große Unterschiede, die hierbei zu berücksichtigen wären. Natürlich werden aber Eltern, die ein Baby haben, das sehr wenig schläft, auch auf eine wirklich harte Belastungsprobe gestellt und fragen sich, ob das wohl normal sei. In diesen Phasen ist es sicher enorm wichtig, die Eltern bei diesen Problemen zu entlasten.

Über diese normalen Entwicklungskrisen hinaus treten manchmal die oben erwähnten Regulationsstörungen auf, bei denen es verschiedene Ursachen, wie Unreife im Schlaf-Wachrhythmus, neurologische Erkrankungen, hirnorganische Schädigungen oder auch eine gewisse konstitutionelle Disposition geben kann. Wichtig ist hierbei, wie die Eltern mit dieser Disposition ihres Kindes im Zusammenspiel mit ihrer eigenen Geschichte und Persönlichkeitsstruktur umgehen können. „Die angeborene frühkindliche Selbstregulation des Säuglings ist auf ein darauf abgestimmtes Entgegenkommen der primären Bezugspersonen angewiesen ( G. Nissen, 2002, S. 57).“ Die bei den Eltern vorliegende Resonanzbereitschaft ermöglicht es ihnen, frühe Störungen wahrzunehmen und erkannte Bedürfnisse zu befriedigen. Das heißt, in der Beratung ist es wichtig, eine eventuell vorhandene organische Ursache auszuschließen sowie die Eltern zu einem anderen Umgang „z. B. mit einem Schreibaby“ zu führen.

Ausgehend von diesen Kindern mit Regulationsstörungen möchte ich noch einmal zu der Frage zurückkommen, inwieweit dieser Symptomenkomplex eine Vorform von später auftretenden psychischen Erkrankungen ist. Papousek u. a. beschrei-

ben, dass in ihrer Münchner Beratungsstelle, die sich hauptsächlich mit Kindern dieser Altersgruppe beschäftigt, seit einiger Zeit ein Störungsbild aufgefallen ist, welches aufgrund seiner Symptome an ADHS erinnert: eine auffällige Spielunlust gepaart mit dysphorischer Unruhe und motorischer Umtriebigkeit. Bei dem Mangel an Spielmotivation geht es vor allem um Probleme der Aufmerksamkeitsregulation, Informationsverarbeitung und zielorientierten Handlungssteuerung (Papousek, 2004, S. 363).

Das Spielen an sich ist ja ein Urbedürfnis bei Kindern, bei dem sie sehr viel lernen können. So trainieren sie dabei auch die Aufmerksamkeit und sind dabei „in einer Art von Vertieftsein, in einem Zustand gleichzeitiger Nähe und Zurückgezogenheit“ (D.W. Winnicott, 1993, S. 63). Manfred Spitzer unterscheidet die *Vigilanz*, also eine allgemeine Wachheit in der Aufmerksamkeit, von der selektiven Aufmerksamkeit, bei der sich der Mensch auf eine Sache konzentrieren kann und andere – auch störende – Einflüsse ausblenden kann. Dazu brauchen die Kinder Zeit und Muße zum Spielen. Sie können allein und mit Anderen spielen, sich mit ihrer Umwelt vertraut machen, Regeln und Zusammenhänge erkennen, die Selbstwirksamkeit spüren und Kompetenzen erlangen.

Die genannte Studie widmet sich den Entstehungsbedingungen der Spielunlust und der Frage, ob ein Mangel an selbstintitierter Spielerfahrung in den ersten Lebensjahren zur späteren Manifestation einer ADHS-Symptomatik beitragen kann. Das Störungsbild weist einen signifikant höheren Bubenanteil auf: Buben 60,5 %, Mädchen 39,5%, was der Geschlechterverteilung bei ADHS Diagnosen entspricht. So zeigen Jungen zu Mädchen eine Rate von 3:1 bis 9:1 je nach Studie und Alter auf, während bei Mädchen häufiger der Subtypus ohne Hyperaktivität vorherrscht (R. Schepker, I. Böge, 2007, S. 293).

Weiters trat die Spielunlust selten isoliert auf, sondern gemeinsam mit Schlafstörungen; im Kleinkindalter gehäuft mit exzessivem Trotzverhalten und aggressiv-oppositionellem Verhalten. Ebenfalls zeigte sich gehäuft Irritabilität, rasches Eskalieren von negativer Erregung, Unfähigkeit zur Selbstberuhigung, Frustrationsintoleranz, negative Stimmungslage, sowie Ablenkbarkeit durch Fordern von Aufmerksamkeit und Beschäftigung.

In Bezug auf die Eltern zeigt sich eine deutlich höhere Rate an psychisch kranken Eltern, insbesondere mit depressiven Episoden, Persönlichkeitsstörungen und neurotischen Beziehungsstörungen, vermehrten Paarkonflikten, ungelösten intergenerationalen Konflikten, sowie Störungen in der Mutter-Kind-Beziehung.

Ein wichtiger Teil dieser Studie sind Beobachtungen der gemeinsamen Spielinteraktionen von Eltern und Kind. In diesen Beobachtungen fallen vor allem die fehlenden intuitiv spielerischen Elemente der Eltern auf, die Kinder zeigten sich oft quengelig, mit einem offensichtlichen Reizhunger, der aber doch nicht zu befriedigen war. Die Eltern wirken in der Spielszene insgesamt gehemmt oder blockiert, kleine Hilfestellungen für das Kind beim Bewältigen von Schwierigkeiten werden nicht gegeben. Eine beunruhigende Sprachlosigkeit und eine eingeschränkte Abstimmung auf Initiativen und Signale des Kindes fallen auf. Die kleinen Hilfestellungen und Ermunterungen im Spiel gehören offensichtlich zu den wichtigsten Regulationshilfen für eine ausdauernde Aufmerksamkeit.

Die AutorInnen kommen jedenfalls zu dem Schluss, dass „zunehmend mehr Säuglinge und Kleinkinder mit einem eklatanten Mangel an Spielerfahrungen aufzuwachsen scheinen, was angesichts der Annahme, dass Spiel als selbstgesteuertes Lernen und Integrieren von Erfahrungen zu den Grundbedürfnissen jedes heranwachsendes Kindes gehört, ein beunruhigendes Phänomen ist“ (Papousek, 2004, S. 385).

Weiters wird hervorgehoben, dass es eine „Fördermentalität und überhöhte Leistungsansprüche an unsere Kinder sowie Überangebote an erregungsintensiven Fertigspielzeugen“ (M. Papousek, 2004, S. 385) gibt, die weder Eltern noch Kindern gut tun. Es fehlt der Spielraum, Zeit und Muße, Impulse und Ideen entstehen zu lassen. Die übervollen Spielzimmer der Kinder lassen keinen Raum für eigene Ideen und kreative Gedanken, es wäre an der Zeit, dass es wieder mehr Raum für Lange-Weile geben darf.

Die Beobachtungen dieser Studie sollten uns aufhorchen lassen, besonders weil doch ein gewisser Prozentsatz dieser Kinder mit Spielunlust gefährdet ist, ein ADHS diagnostiziert zu bekommen.

## Neueste Therapieansätze

Die jüngste Psychotherapieforschung beschäftigt sich mit dem Nachweis der Wirksamkeit von Psychotherapie, die ja auf Beziehungserfahrungen beruht, auf neurobiologischer Basis. Hier konnte eindrucksvoll mit verschiedenen Untersuchungen des Gehirns sichtbar gemacht werden, dass Psychotherapie zu einer nachweisbaren Veränderung des Hirnstoffwechsels führen kann (J. Bauer, 2002, S. 235). Diese Erkenntnisse führen mich aber zu der eigentlich wichtigen Frage, wie Kindern mit einer genetisch bedingten oder erworbenen Vulnerabilität, die besonders gefährdet sind sich in eine schwierige Richtung zu entwickeln, frühzeitig und präventiv geholfen werden kann.

Dieser Thematik widmet sich das Forschungsteam um Leuzinger-Bohleber in einer aktuellen Frankfurter Präventionsstudie. Es handelt sich hier um ein zweijähriges psychoanalytisches Präventionsprogramm zur psychischen und psychosozialen Integration von verhaltensauffälligen Kindern, insbesondere mit ADHS, im Kindergartenalter. Das Ziel der Studie ist es, die psychischen, sozialen und ökonomischen Vorteile integrativer Präventionsangebote für sozial auffällige Kindergartenkinder herauszuarbeiten und zu dokumentieren. Sie umfasst etwa 500 Kinder, die zweimal im Kindergartenalter und dann einmal im Schulalter untersucht werden.

Besonders auffällig war bei ADHS-Kindern, dass sie zu wenig stabile psychische Strukturen im Bereich des Selbst und der inneren Objekte aufbauen konnten, was eine wichtige Voraussetzung für die Regulierung von Stimmungen und Affekten ist. Viele der Kinder zeigten kein sicheres Bindungsverhalten und die Fähigkeit zur Triangulierung (wird ebenfalls im Spiel erlernt, Mutter und Kind konzentrieren sich gemeinsam auf ein „Drittes“) ist oft fehlend.

Das Präventionsprogramm soll die Defizite der Frühsozialisation mildern und die schwach ausgebildeten inneren Regulationssysteme nachentwickeln und stärken. Das Kind soll Vertrauen in seine Selbststeuerung, seine Affektkontrolle und seine soziale Beziehungsfähigkeit entwickeln. Hierbei wird besonders Wert auf die emotional tragfähige Beziehung zwischen Kind und

ErzieherIn gelegt. Die ErzieherInnen sollen eine Haltefunktion übernehmen, die es ermöglicht, soziale Regelsysteme zu akzeptieren sowie die Fähigkeit zur Triangulierung zu entwickeln. Natürlich gibt es auch Elternarbeit, Familien- oder Einzeltherapien sowie eine Reihe anderer pädagogischer Maßnahmen. Bei einer nicht unerheblichen Anzahl an Kindern konnte schon während der Untersuchungen eine Psychotherapie eingeleitet werden, die den Weg in eine private Praxis sicher nicht gefunden hätten. Die genauen Ergebnisse müssen bis zum Abschluss der Studie abgewartet werden.

In Kooperation mit den Frankfurter WissenschaftlerInnen wurde auch eine Hamburger Frühpräventionsstudie von Kindern im Alter von 0-3 Jahren durchgeführt, deren Ziel der Nachweis ist, dass durch frühzeitige Interventionen in Familien das spätere Auftreten von hyperaktiven Verhaltensweisen bei Kindern zu verhindern ist. Bevorzugt in die Studie aufgenommen wurden Kinder, die ein Geschwisterkind mit ADHS haben, solche, die erste Ansätze von hyperaktiven Verhalten zeigen und Eltern, die eine charakteristische Psychopathologie aufweisen.

Wichtig in den Gesprächen ist das Verstehen neurotischer Konfliktanteile und charakteristischer Persönlichkeitsmerkmale vorwiegend der Eltern, die auch Einblicke in das Familiensystem geben (B. Henke, 2006, S. 272). Wichtig ist vor allem, dass Eltern und Kindern in den Sitzungen neue korrigierende Beziehungserfahrungen ermöglicht werden sollen. Erste psychodynamische Überlegungen zu ADHS legen den Schluss nahe, dass es sich um sehr frühe schwierige Beziehungserfahrungen handelt, aus denen letztlich die Entstehung des Selbstwertgefühls folgt. Es zeigen sich frühe Spaltungstendenzen sowie wenig Sicherheit in Beziehungen und in die Fähigkeit andere Menschen durch das Äußern von Emotionen auch zu erreichen. Diese psychische Entwicklung des Kindes führen zwangsläufig zu psychosozialen Auffälligkeiten und Lernschwierigkeiten in der Schule. Das Präventionsprogramm hat das Ziel, eine solche Entwicklung zu verhindern.

Bezugnehmend auf die Erkenntnisse der Psychotherapieforschung heißt das also, dass korrigierende Beziehungserfahrungen, die durch solche Präventionsprogramme gemacht wer-

den können, sowohl die psychische Entwicklung positiv beeinflussen können, als auch nachhaltige Veränderungen im Hirnstoffwechsel bewirkt werden können. Umso wichtiger wäre es also, solche Präventionsprogramme in unseren Kinderbetreuungsseinrichtungen in adaptierter Form zu implementieren.

## **Abschließende Bemerkungen**

Zusammenfassend möchte ich betonen, dass die unterschiedlichen Erklärungsmodelle auch ihren Niederschlag in den Therapien finden sollten. Eine medikamentöse Therapie kann manchmal entlastend wirken, aber langfristig muss es auch andere Therapiemaßnahmen für die betroffenen Kinder geben.

Hier ist vor allem auch die Gesundheitspolitik aufgefordert, diese lange und aufwendige Diagnostik und Therapie zu finanzieren und vor allem auch Forschungsprojekte zu diesem Thema zu fördern. Es gibt eine Tendenz, diese Diagnose zunehmend auch bei Kleinkindern zu stellen und diese bereits frühzeitig medikamentös zu behandeln. Eine Entwicklung, die ich besorgniserregend finde.

Es wäre spannend, sich zu überlegen, in welcher adaptierten und vor allem niederschweligen Form solche Präventionsprogramme ihren Platz in Kindergärten, Kinderguppen finden können und damit möglichst frühzeitig auffällige, gefährdete Kinder und ihre Familien erreicht werden können. Damit könnten viele Fehlentwicklungen und Problemstellungen bis zur Schulzeit soweit positiv für das Kind verändert werden, dass es einen viel leichteren Einstieg in unser Schulsystem hätte. Gleichzeitig ist natürlich auch zu überlegen, wie manches am derzeitigen Schulsystem verändert werden müsste, damit es Kindern, ihren Familien und LehrerInnen besser geht.

Besondere Beachtung gebührt dem veränderten Spielverhalten von Eltern und Kindern, das mit mangelnder Spielerfahrung und für mich auch mit vermehrter Sprachlosigkeit einhergeht. Ich wünsche mir mehr Lange-Weile für die Kinder, aber auch für die Erwachsenen. Einen Raum, in dem es Zeit gibt, für Sprache, für Kreativität, fürs Träumen, zum Spielen etc.

Zum Abschluss möchte ich mich noch bei allen Eltern und ih-



ren Kindern bedanken, die ich kennen lernen durfte und die mir ihr Vertrauen als Ärztin und Psychotherapeutin geschenkt haben. Ich möchte ihnen auf diesem Weg meinen großen Respekt dafür ausdrücken, wie sie mit so einer schwierigen Situation umgehen. Meistens stehen hinter dem Leitsymptom „hyperaktiv“ besonders lange persönliche Leidensgeschichten, die allen viel Kraft und Energie kosten.

## Literatur

- Bauer, Joachim (2002): Das Gedächtnis des Körpers. Eichborn Verlag.
- Bovensiepen, Gustav; Hopf, Hans, Günther Molitor (2002): Unruhige und unaufmerksame Kinder. Psychoanalyse des hyperkinetischen Syndroms. Verlag Brandes und Apsel
- Döpfner, Manfred; Frölich, Jan; Lehmkuhl, Gerd (2000): Hyperkinetische Störungen, Leitfaden Kinder- und Jugendpsychotherapie
- Henke, Bernd (2006): ADHS Frühprävention statt Medikalisierung. In: Leuzinger-Bohleber, Marianne; Brandl, Yvonne; Hüther, Gerald (2006): ADHS-Frühprävention statt Medikalisierung. Verlag Vandenhoeck und Ruprecht.
- Nissen, Gerhardt (2002): Seelische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Verlag Klett-Cotta
- Papousek, Mechthild; Schieche, Michael; Wurmser, Harald (2004): Regulationsstörungen der frühen Kindheit, frühe Risiken und Hilfen im Entwicklungskontext der Eltern-Kind-Beziehungen. Verlag Hans Huber
- Riedesser, Peter: ADHS Frühprävention statt Medikalisierung. In: Leuzinger-Bohleber, Marianne; Brandl, Yvonne; Hüther, Gerald (2006): ADHS-Frühprävention statt Medikalisierung. Verlag Vandenhoeck und Ruprecht, S. 111 und 113
- Schepker, Renate; Böge, Isabel: In: Rohde, Anke; Marneros, Andreas, (2007): Geschlechtsspezifische Psychiatrie und Psychotherapie. Kohlhammer Verlag, S. 239
- Spitzer, Manfred (2002): Lernen, Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Spektrum Verlag
- Winnicott, Donald W. (1971): Vom Spiel zur Kreativität. Klett-Cotta-Verlag

## **Amphetamine für Kinder – Gottseibeius und Allheilmittel**

Der folgende Artikel beschäftigt sich damit, wie Eltern kleiner Kinder auf Grund bestimmter Normvorstellungen verunsichert werden und welche sozialen Auswirkungen sich dadurch ergeben können. Als Beispiele dafür haben wir die Themen ADHS und Frühförderung ausgewählt. Frühförderung bezieht sich dabei auf die Unterstützung von „auffälligen“ Kindern, im Unterschied zur Frühpädagogik, dem Training von „normalen“ Kindern.

Eltern, vor allem solche von Kleinkindern, sind schon von vornherein verunsichert, ob sie in ihrem Handeln den Kindern auch die besten Voraussetzungen mitgeben können. Über Generationen weitergegebene Erfahrungen stehen dabei immer seltener zur Verfügung, was sich auch ein großer Wirtschaftszweig zunutze macht, der vom Wecken des Bedürfnisses nach Produkten lebt, die scheinbar unabdingbar für die kindliche Entwicklung sind: Wer sich dieser Angebote nicht bedient, sei selbst schuld, wenn aus dem Kind nichts wird. Um das eigene Handeln zu kontrollieren, orientieren sich Eltern an dem, was als „normal“ empfunden wird. Letztlich führt die größere Verunsicherung dazu, dass sich Eltern stärker an einem „Normalitätsbild“ orientieren, das fatalerweise kulturindustriell aufgearbeitet und präsentiert wird. Das bedeutet, dass viele Bilder vom „richtigen“ Kind über Werbung, Massenmedien, Ratgeber vermittelt werden, die gleichzeitig ein bestimmtes Bild des „normalen“ Kindes transportieren. Ein Teil dieses Feldes liegt im Bereich der modernen Medizin, die sehr widersprüchlich in den frühpädagogischen Bereich einwirkt. Sie hilft, indem sie Möglichkeiten zur Krankheitsheilung entwickelt hat. Sie hindert, indem sie oft völlig unkritisch zur Problemlösung herangezogen wird.

### **Pränatale Diagnostik**

Ein kleines Beispiel: Der pränatalen Diagnostik ist viel zu verdanken. Die Kehrseite des Informationsgewinns über die me-

dizinischen und gesundheitlichen Risiken für Mutter und Kind hängt immer eng mit der Frage des Umgangs mit der Diagnose einer möglichen Behinderung des Kindes zusammen. Der zuvor angesprochene Normalitätsdiskurs und die Angst vor dem Scheitern führen immer häufiger dazu, dass sich Eltern aufgrund der Voruntersuchung gegen ein unter Umständen „behindertes“ Kind entscheiden<sup>1</sup>.

Ein Beispiel für eine konkrete Auswirkung zeigt ein Fall aus Salzburg. Vor zehn Jahren erkannte ein Salzburger Gynäkologe bei seiner Patientin in der 23. Schwangerschaftswoche eine auffällige Menge an Fruchtwasser und ein Größenmissverhältnis zwischen Thorax- und Bauchraum des Fötus. Die Mutter kam damals der Aufforderung des Facharztes, die Risikoambulanz der Landesklinik Salzburg aufzusuchen, nicht nach, da sie der Meinung war, es gehe dabei um eine frühere Feuchtblatternerkrankung. Im März 1997 wurde ihre Tochter Emilia Diana mit Down-Syndrom, einem Herzfehler und einem Darmverschluss geboren. Die Mutter verklagte daraufhin ihren Arzt auf Unterhaltszahlungen: Hätte sie über die ihrem Kind drohenden Behinderungen Bescheid gewusst, hätte sie die Schwangerschaft abgebrochen. Der OGH erkannte daraufhin, dass „der vermögensrechtliche Nachteil nicht in der Existenz dieses Kindes, sondern in der dadurch entstehenden Unterhaltspflicht der Eltern“ liegt (OGH 5Ob165/05h, vom 7. März 2006). Dabei handelte es sich um einen der wenigen Fälle, der durch die Klage öffentlich bekannt wurde. In der Realität zeigt sich, dass sich, je nach Studie, bis zu 93% der Eltern gegen das Kind entscheiden, wenn die Voruntersuchung zur Diagnose Down-Syndrom führt (Vgl. Mansfield/ Hopfer/ Marteau 1999, Britt/ Risinger/ Miller/ Mans/ Krivchenia/ Evans 1999). Bei anderen schweren Behinderungen beträgt die Rate 50-70%. So eine Entscheidung ist im Einzelfall für die Eltern schwerwiegend und äußerst belastend. Im gesellschaftlichen Gesamtbild zeigen diese Zahlen jedoch auch, dass Behinderungen in unserer Leistungsgesellschaft nicht mehr vorgesehen sind und der Normalitäts-Diskurs beträchtliche Ängste

---

1 „Unter Umständen“ deswegen, weil diese Untersuchungen mit einem relativ großen Unsicherheitsfaktor versehen sind.

erzeugt. So zeigte sich in den USA, dass die Abtreibungsrate nach der Diagnose Down-Syndrom von 90% auf 60% zurückging, wenn neben dem Humangenetiker auch eine Behindertenkrankenschwester mit den Eltern sprach und über Alltag und Krankheit aufklärte (Vgl. Obermayer 2006; Spiewak/ Wüsthof 2000).

Beenden wir hier diesen Exkurs und gehen, biographisch gesehen, in die postnatale Zukunft und wenden uns einem weiteren heiß diskutierten Thema des Normalitäts-Diskurses zu: Frühförderung und AD(H)S und seine Behandlung.

## **Frühförderung**

Unter „Frühförderung“ versteht man Hilfsangebote für Familien mit einem behinderten oder von Behinderung bedrohten Kind. Das bedeutet, dass entweder eine Behinderung bereits festgestellt wurde oder eine Entwicklungsverzögerung oder Entwicklungsauffälligkeit, verbunden mit einem ungünstigen Milieu, vorliegt. Zu Beginn der Frühförderung vor mehr als 30 Jahren standen die Defizite des Kindes im Mittelpunkt. Später wurden die Eltern als „Ko-Therapeuten“ eingesetzt, was bei diesen zu großem Leistungs- und Erfolgsdruck führte und oft auch einen Rollenkonflikt (Therapeut oder Mutter/Vater) verursachen konnte. Auf diese Problematik wurde danach in zunehmendem Maße Rücksicht genommen. Heute ist der Schwerpunkt des Angebots weniger defizitorientiert, denn es sind vor allem unterstützende Maßnahmen für die Eltern, die positiven Einfluss auf die Eltern-Kind-Interaktion und somit auf die Entwicklung des Kindes haben.

Im Normalfall werden Kinder im Alter von 0 bis 3 Jahren gefördert, manchmal auch bis zum Schuleintritt. Die Förderung kann entweder ambulant in einer Frühförderstelle erfolgen oder mobil, d.h. eine Frühförderin kommt einmal in der Woche in die Familie. Wie diese mobile Frühförderung aussehen kann, zeigt z. B. ein Blick auf die Homepage der Mobilien Frühförderung der Wiener Sozialdienste (<http://www.wiso.or.at/foebe/mob.php>). Entwicklungsförderung und Familienbegleitung zu Hause sind hier die Schwerpunkte. Das so genannte Wiener Modell ist durch

folgende Prinzipien gekennzeichnet: Freiwilligkeit, Interdisziplinarität, Emanzipation, Integration und Ganzheitlichkeit. Die Kosten werden von der Stadt Wien getragen.

Eine ambulante Einrichtung, die sich in Wien um Eltern mit „Problemkindern“ kümmert, ist das Zentrum für Entwicklungsförderung (ZEF) im 22. Bezirk. Das Angebot reicht von ärztlicher Betreuung über Sozial- und psychologische Beratung, Physio- und Ergotherapie, Logopädie bis zu Hippotherapie und anderen tiergestützten Therapien. Bei diesen Therapien können auch – je nach Bedarf – Gruppen besucht werden: musiktherapeutische Gruppen (z. B.: Mutter und Kind), Sonder- und Heilpädagogische Gruppen oder ADHS-Gruppe & Elterngruppe. Für die Eltern entstehen keine Kosten, sie werden von der Stadt Wien und den Krankenkassen getragen.

Auch in Niederösterreich übernimmt das Land einen Großteil der Kosten für die Frühförderung eines behinderten Kindes, wobei hier jedoch pro Fördereinheit € 10,90 den Eltern verrechnet werden. In sozialen Härtefällen gibt es die Möglichkeit, um Reduzierung der Kosten anzusuchen. Das Hilfswerk NÖ ist Anlaufstelle für Familien, die Hilfsangebote in Anspruch nehmen wollen. Im Mittelpunkt der Arbeit stehen gezielte, spielerische Übungen zur Entwicklungsförderung, die soziale Integration des Kindes (z. B. in den Kindergarten) sowie Information und Beratung der Eltern.

## **Das Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätssyndrom AD(H)S**

In der Praxis<sup>2</sup> begegnen Pädagoginnen und Pädagogen schon im Kindergarten Kinder, die wohl früher als Zappelphilipp bezeichnet worden wären. Sie können nicht still sitzen, gehorchen nicht, können sich auf nichts lang konzentrieren und sind ständig in Bewegung.

Nach ICD-10, der von der WHO herausgegebenen internationalen Klassifikation von Krankheiten, ist ADHS eine hyperkine-

2 Vielen Dank an Vicky Plankensteiner (Anna-Freud-Kindergarten) für ihre Unterstützung.

tische (über-bewegende) Störung und gehört zu den psychischen und Verhaltensstörungen.

### **„Hyperkinetische Störungen**

#### *F90.0 Einfache Aktivitäts- und Aufmerksamkeitsstörung*

*Diese Gruppe von Störungen ist charakterisiert durch einen frühen Beginn, meist in den ersten fünf Lebensjahren, einen Mangel an Ausdauer bei Beschäftigungen, die kognitiven Einsatz verlangen, und eine Tendenz, von einer Tätigkeit zu einer anderen zu wechseln, ohne etwas zu Ende zu bringen; hinzu kommt eine desorganisierte, mangelhaft regulierte und überschießende Aktivität. Verschiedene andere Auffälligkeiten können zusätzlich vorliegen. Hyperkinetische Kinder sind oft achtlos und impulsiv, neigen zu Unfällen und werden oft bestraft, weil sie eher aus Unachtsamkeit als vorsätzlich Regeln verletzen. Ihre Beziehung zu Erwachsenen ist oft von einer Distanzstörung und einem Mangel an normaler Vorsicht und Zurückhaltung geprägt. Bei anderen Kindern sind sie unbeliebt und können isoliert sein. Beeinträchtigung kognitiver Funktionen ist häufig, spezifische Verzögerungen der motorischen und sprachlichen Entwicklung kommen überproportional oft vor. Sekundäre Komplikationen sind dissoziales Verhalten und niedriges Selbstwertgefühl.“ (ICD-10, F90)<sup>3</sup>*

Der Grund für diese Störung ist nicht klar; die Erklärungen für so ein unruhiges Verhalten der Kinder haben sich über die Zeit stark verändert: Galten diese Kinder bis Mitte des letzten Jahrhunderts schlicht als „schlimm“ und im Mittelalter vermutlich als vom Teufel besessen, so vermutete man bei ihnen vor dreißig Jahren kleine Gehirnstörungen (minimale cerebrale Dysfunktionen), wovon man inzwischen jedoch wieder abgekommen ist. Die aktuelle Erklärung ist, dass Dopamin, ein Neurotransmitter, also ein Botenstoff im Gehirn, bei Menschen mit AD(H)S seine Funktion nicht richtig zu erfüllen scheint. Als Behandlung wird oft Ritalin, ein Medikament mit dem Wirkstoff Methylphenidat aus der Familie der Amphetamine, verschrieben. Dieses Medikament ist spätestens aus einer Folge der Fernsehserie „Die Simp-

3 <http://www.icd10.ch/ebook/GE2/F90.asp>; die englische Version: <http://www.who.int/classifications/apps/icd/icd10online/>

sons“ bekannt, in der Bart, der Sohn, dieses verschrieben bekommt und sich wie durch ein Wunder zum Genie entwickelt.

Drei Viertel der Rezepte für Ritalin werden für Kinder, davon wiederum drei Viertel für Burschen ausgestellt. Kinder, bei denen später mit AD(H)S diagnostiziert wird, sind häufig schon im Säuglingsalter besonders unruhig, sie sind sogenannte „Schreibabies“. Wenn ein Baby übermäßig schreit, bringt das die betreuenden Personen sicher an den Rand ihrer Möglichkeiten – aber es gibt auch Hilfe, so z. B. im Wiener Wilhelminenspital eine Schreibaby-Ambulanz, in der mögliche Gründe abgeklärt werden können und das Baby behandelt werden kann. Außerdem gibt ein Team von Spezialisten Tipps und bietet Unterstützung, wie man mit dieser Situation zurecht kommen kann.

Warum wird Ritalin (oder auch Concerta, Medikinet oder Rubifen) eigentlich bei AD(H)S verschrieben? Die Wirkungsweise ist, wie bei zahlreichen Medikamenten, nicht klar, es gibt dazu nur Hypothesen, die auf der Annahme aufbauen, dass AD(H)S dadurch verursacht wird, dass Dopamin im Gehirn entweder in zu geringer Menge vorhanden ist oder nicht richtig aufgenommen wird. Aber es funktioniert, und es handelt sich hier um einen riesigen Markt – genaue Zahlen werden von der Hersteller-Firma, Novartis, jedoch nicht veröffentlicht. Ritalin ist aber kein Heilmittel. Kinder, die mit Ritalin behandelt werden, zeigen die ursprünglichen Symptome wieder, wenn das Medikament abgesetzt wird. Nur die Symptome werden unterdrückt, die Kinder können sich besser konzentrieren, sind nicht mehr „zappelig“ und gehorchen mehr – sie zeigen also das Verhalten, das sich die Gesellschaft von ihnen erwartet. Doch sogar im Beipackzettel von Ritalin<sup>4</sup> wird darauf hingewiesen, dass „Ritalin zur Behandlung ... im Rahmen einer therapeutischen Gesamtstrategie angezeigt“ ist. „Ritalin ist Teil eines therapeutischen Behandlungsprogramms, das typischerweise psychologische, erzieherische und soziale Maßnahmen umfasst.“ Doch wird Ritalin auch tatsächlich so verwendet?

Ein kurzer Überblick über die Webseiten zu AD(H)S (oder auf

---

4 [http://www.big.novartispharma.de/ProduktInfo\\_Ritalin/gebrauchsinformation/057063\\_0\\_NTSvUXDz99.pdf](http://www.big.novartispharma.de/ProduktInfo_Ritalin/gebrauchsinformation/057063_0_NTSvUXDz99.pdf)

Englisch AD(H)D, *attention deficit (hyperactivity) disorder*) und zu Ritalin gibt ein verwirrendes Bild: Auf der einen Seite wird die Wirkung gefeiert, Eltern, Wissenschaftler, ja selbst die Patientinnen und Patienten selbst geben begeistert Auskunft, um wieviel leichter ihr Leben nun ist. Auf der nächsten Seite wird empfohlen, statt mit Ritalin lieber mit einer Alge zu behandeln. Die Gründe für die Symptomatik in ihrer Gesamtheit zu betrachten, dieses Ziel wird nur selten verfolgt. Vieles wird klarer, wenn man die Betreiber der Homepages recherchiert: Die jubilierend positiven werden oft von Pharmafirmen gesponsert, die geradeheraus negativen von Organisationen bis hin zur Scientology, die schulmedizinische Behandlungen generell ablehnen.

Eine Behandlung mit Ritalin zu beginnen, ist eine schwierige Entscheidung: Einerseits soll das Kind ein Medikament nehmen, das schwere Nebenwirkungen verursachen kann ("Mein Kind kann gar nicht mehr lachen") und sogar mit Todesfällen in Zusammenhang gebracht wird; andererseits kann ein Kind mit AD(H)S seine Umgebung und sich selbst bis zum Überdruß überfordern. Die Unaufmerksamkeit beeinflusst nicht nur den Schulerfolg, die Kinder sind auch im Straßenverkehr stärker gefährdet. Diese Argumente werden natürlich gern verwendet, um den Umsatz zu steigern, aber auch, um den Eltern die Entscheidung für die einfachste Lösung zu erleichtern: Die Tabletten machen das auffällige Kind zu einem unauffälligen, funktionierenden. Eltern, die ständig den Vorwurf im Hinterkopf haben, sie hätten versagt, sie wären keine guten Eltern, und ihr Kind wäre durch und durch schrecklich, werden entlastet, weil die Symptome das Krankheitsbild feststellen lassen und sie endlich nicht mehr „schuld“ sind. Doch Symptome wie die von AD(H)S, Beeinträchtigung der Aufmerksamkeit (Aufmerksamkeitsstörung, Ablenkbarkeit), der Impulskontrolle (Impulsivität) und der Aktivität (Hyperaktivität), können auch ein Hinweis auf andere Probleme sein.

Es darf nicht zur Regel werden, dass Kinder schon während der Schulzeit und zum Teil sogar vorher regelmäßig Medikamente nehmen. Auch wenn Ritalin bei AD(H)S-PatientInnen nicht die klassischen Effekte von Amphetaminen zeigt, sollte es doch zu denken geben, dass in einer Zeit, in der Erwachsene zu



Amphetaminen als Suchtmitteln greifen, diese als Medikation für Kinder empfohlen werden.

Die Symptomatik AD(H)S generell auf eine Fehlfunktion des Stoffwechsels im Gehirn zurückzuführen, greift zu kurz. Wenn jemand eine rinnende Nase hat, bedeutet das auch nicht automatisch, dass sie oder er erkältet ist. Ebensogut könnte das an einem Heuschnupfen liegen, und der lässt sich nicht mit einem Aspirin und Bettruhe kurieren. Gründe für kindliche Unruhe können nicht nur in einer Stoffwechselstörung im Gehirn, sondern auch einer unruhigen Umgebung, sozialen Konflikten, unausgeglichener Ernährung, zu wenig Zuwendung zum Kind oder sogar in unentdeckten Hörstörungen liegen. Andererseits ist die Diagnose generell schwierig, weil Hyperaktivität, Probleme mit dem Stillsitzen und mit dem Folgen von Anweisungen generell für Kinder unter 6 Jahren typisch sind – deshalb fängt die reguläre Schulzeit ja auch erst mit diesem Alter an. Eine medizinische Behandlung von AD(H)S aber gänzlich zu verdammen, wie das Scientologen so gern tun, bedeutet, den Leidensdruck des Kindes selbst und auch der Umgebung nicht ernst zu nehmen.

Lynette, die Karriere-Frau in der Serie „Desperate Housewives“, schluckt die Medikamente für ihre angeblich an AD(H)S leidenden Söhne selbst und kann so die Anforderungen als berufstätige vierfache Mutter endlich ihren eigenen Vorstellungen entsprechend erfüllen. Problem: Sie wird von Ritalin abhängig. Ist es das Problem, dass Lynette sich unter der Fünffachbelastung kaum noch bewegen kann? Oder ist nicht viel eher das Problem, dass die Gesellschaft und nicht zuletzt sie selbst einen Perfektionismus an den Tag legen, dem niemand gewachsen sein kann? Gegenseitige Unterstützung, die Überlegung, ob etwas wirklich so unglaublich wichtig ist und daher in bester Form erledigt werden muss oder vielleicht doch verschoben oder abgeblasen werden kann, und daraus folgend die Möglichkeit, sich auf das wirklich Wichtige in Ruhe konzentrieren zu können; nicht nur zu funktionieren, sondern auch herumblödeln, toben und entspannen zu dürfen – das wären Dinge, die, wie selbst der Beipacktext von Ritalin beschreibt, eine therapeutische Gesamtstrategie unterstützen könnten.

## Weiterführende Literatur

- Britt, David W.; Samantha T. Risinger, Virginia Miller, Mary K. Mans, Eric L. Krivchenia und Mark I. Evans (1999): „Determinants of parental decisions after the prenatal diagnosis of Down syndrome: Bringing in context“. In: *American Journal of Medical Genetics* 93 (5), p. 410 – 416.
- Döpfner, Manfred, Jan Frölich und Gerd Lehmkuhl (2000): *Ratgeber Hyperkinetische Störungen. Informationen für Betroffene, Eltern, Lehrer und Erzieher.* (Ratgeber Kinder- und Jugendpsychotherapie, Band 1). Hogrefe.
- Heinemann, Evelyn und Hans Hopf (2006): *AD(H)S: Symptome – Psychodynamik – Fallbeispiele – psychoanalytische Theorie und Therapie.* Stuttgart: Kohlhammer.
- Mansfield, Caroline; Suellen Hopfer und Theresa M. Marteau (1999). „Termination rates after prenatal diagnosis of Down syndrome, spina bifida, anencephaly, and Turner and Klinefelter syndromes: a systematic literature review“. in: *Prenatal Diagnosis* 19 (9), p. 808-812.
- Obermayer, Bastian (2006): *Spiel mir das Lied vom Tod.* In: *Süddeutsche Zeitung Magazin* (München), 44/2006, S. 8-14.
- Spiewak, Martin und Achim Wüsthof (2000): *Die stille Selektion, Die Zeit* (Hamburg), 1/2000.
- Thurmair, Martin; Naggl, Monika (2003, 2., überarb. Auflage): *Praxis der Frühförderung.* München: Ernst Reinhardt.

## Internet

Mobile Frühförderung:

Wien: <http://www.wiso.or.at/foebe/mob.php>

Niederösterreich: <http://niederoesterreich.hilfswerk.at/b1717m603>

Schreibbaby-Ambulanz:

Wiener Wilhelminenspital: [www.wien.kav.at/kav/wil](http://www.wien.kav.at/kav/wil)

Zentrum für Entwicklungsförderung: [www.wiso.or.at](http://www.wiso.or.at)

AD(H)S:

Arbeitsgruppe zur Förderung von Personen mit AD/HS und Teilleistungsschwächen: <http://www.adapt.at/>

<http://www.psychologische-adhs-therapie.ch/>

## HOCHKULTUR FÜR BABYS UND KLEINKINDER

Constanze Wimmer

### Klassik für Babys

#### **Kleinkinderkonzerte möchten junge Hörer zu lebenslangen Konzertgängern machen**

Ein dreijähriges Mädchen sitzt mitten im Orchester, lauscht den Instrumenten, beobachtet die Musiker, wie sie ihre Klänge erzeugen, ist eins mit dem kulturellen Geschehen – einer Gamelan-Aufführung in Bali. Die europäische Musikvermittlerin, die diese Szene miterleben darf, stellt sofort Vergleiche mit der Heimat an: Welche kulturelle Situation in Österreich könnte ein ähnliches Hineinwachsen von Kleinkindern in unsere musikalischen Gepflogenheiten ermöglichen? Mit Sicherheit kein Orchesterkonzert! Kulturelles Leben und kindlicher Alltag finden in Österreich zwar vorbildlich viele Berührungspunkte, die Wege werden allerdings in der Regel von Erwachsenen gesteuert, die in Kulturvermittlung hohe Erwartungen setzen. Drei Gruppen von Erwachsenen lassen sich im Feld „Musik für Kinder“ in ihren Wünschen unterscheiden:

- Musik- und Konzertpädagogen sowie Künstler, die in ihre Arbeit pädagogische, künstlerische und kulturpolitische Hoffnungen legen.
- Eltern und Kinderbetreuer, die sich durch musikalische Anregungen neben dem Hineinwachsen in unsere Musikkultur auch die individuelle Förderung der Kreativität der Kinder erwarten.
- Veranstalter von Musikprojekten für Kinder, die einerseits das Publikumssegment „Kleinkinder“ erreichen und andererseits dabei junge Eltern ansprechen möchten, eine Altersgruppe, die am übrigen klassischen Konzertleben wenig teilnimmt.

Im Folgenden soll nicht auf die vielfältigen Zugänge elementarer Musikpädagogik für Kleinkinder eingegangen werden, die sich in Spielgruppen und Kursen zur Früherziehung an Kinder und ihre

Eltern wenden. Uns soll ausschließlich das Angebot an Konzerten und konzertähnlichen Veranstaltungen für Kleinkinder beschäftigen, in denen sich ein öffentlicher Kulturbegriff manifestiert.

Dazu beispielhaft einige internationale Schlaglichter auf aktuelle Musikprojekte für Kleinkinder und Babys:

## **Triolino**

Die Jeunesse ist Österreichs größter Konzertveranstalter und greift auf eine lange Erfahrung im Bereich Kinder- und Jugendkonzerte zurück. Für den allerersten Einstieg ins Konzertleben fehlte aber lange Zeit eine zündende Idee. Seit 2002 besteht nun die Serie „Triolino“, als Abonnement über sechs Einzelprojekte konzipiert, verbindet es Workshops aus dem Bereich der Elementaren Musikpädagogik und gestaltende Arbeitsphasen zur bildenden Kunst mit kurzen Konzertsituationen und Zuhörphasen. In Kooperation mit dem ZOOM Kindermuseum und Pädagogen der Wiener Musikuniversität musizieren Musiker aller Stilrichtungen für Kinder von drei bis fünf Jahren und ihre Begleitpersonen.

Nach einem kurzen Eröffnungskonzert erleben die Kinder Werkstatt-Atmosphäre: Sie lernen ein Lied, bewegen sich zu unterschiedlichen Rhythmen und nehmen die Instrumente der Musiker genauer unter die Lupe. Anschließend wechseln sie zu den Kunstvermittlern des Kindermuseums und gestalten Objekte, die inhaltlich mit der Musik zu tun haben – z. B. „Klingende Ponchos“ oder „Geräuschsammelgürtel“. Den Abschluss des ca. 1,5 stündigen Konzernachmittags bildet wieder eine Aufführung der Musiker.<sup>1</sup>

## **Chamber Tots**

„Triolino“ wurde in seiner Entstehung von einer Konzert-Reihe inspiriert, die an der Londoner Wigmore Hall bereits länger

1 Vgl. dazu Stiller, Barbara/ Wimmer, Constanze/ Schneider, Ernst Klaus (Hg.): Spielräume Musikvermittlung. Konzerte für Kinder entwickeln, gestalten, erleben. Regensburg 2002, S. 225 – 229, bzw. Wimmer, Constanze: Konzerte für Kinder als Angebot zur kulturellen Bildung. In: Vogt, Jürgen (Hg.): Musiklernen im Vor- und Grundschulalter. Essen 2005, S. 115 – 125.

besteht. „Chamber Tots“ heißen die innovativen Workshop-Konzerte des international führenden Konzerthauses für Kammermusik, die seit 1999 darum bemüht sind, Kinder von zwei bis fünf Jahren durch eine Kombination von Zuhörphasen und eigenem musikalischem Gestalten für klassische Musik zu begeistern. Dabei werden kurze Ausschnitte aus Werken von Mozart, Mendelssohn oder Haydn in Konzertform präsentiert und die Kinder in einem anschließenden Workshop ermutigt, eigene Erfahrungen mit Klang, Rhythmus und Melodie zu machen: „The children thoroughly enjoyed these workshops as they became engrossed in listening to music as well as learning about a variety of instruments. It has definitely promoted a positive and genuine interest in music at all levels (Nursery Head).“<sup>2</sup>

Nicht nur zwei- bis fünfjährige werden inzwischen durch altersgerechte Veranstaltungen ins Konzerteleben geführt – auch Babys erwecken zunehmend das Interesse von Konzertgestaltern. Dazu zwei Beispiele aus Deutschland und Großbritannien:

### **PhilharmonieVeedel**

heißt ein Projekt der Kölner Philharmonie, das Konzerte in vier Kölner Stadtteilen realisiert. Louwrens Langevoort, der Intendant der Philharmonie, hat die Idee zu seinen Babykonzerten aus Skandinavien mitgebracht: 45 Minuten lang lauschen 100 Babys und ihre Eltern „Mozart für Müde und Muntere“ des Concerto Köln. Bei der Auswahl der Musik wird auf die Säuglinge natürlich Rücksicht genommen: nicht zu laut, nicht zu lang, nicht bedrohlich. Manche Babys schlafen während des Konzerts ein, die Aktiveren krabbeln inzwischen auf den Turnmatten, die statt einer Konzertbestuhlung im Saal ausgelegt sind. Das Angebot wird von Kölner Eltern begeistert angenommen, weitere Konzerte folgen.<sup>3</sup>

2 [http://www.wigmore-hall.org.uk/community/project\\_details.cfm?e=6](http://www.wigmore-hall.org.uk/community/project_details.cfm?e=6) (30.1.2007)

3 <http://www.rundschau-online.de/jkr/artikel.jsp?id=1157552370684> (30.1.2007)

## Sound Beginnings

nennt sich eine Initiative des Verlegerehepaars Peter und Juliet Kindersley. Die Konzerte sollen für Babys „a magical musical journey specially designed to support and enhance mental development“ darstellen. Das Konzert beginnt mit Kaffee, Tee und Keksen für die Eltern und lässt daran anschließend 45 Minuten Kammermusik (Violine, Klavier) mit Musik von Mozart, Schumann und Tschaikowsky folgen. Darin verwoben sind Kinderlieder „to educate, inspire and soothe babies, toddlers – and their parents.“<sup>4</sup>

Allen Angeboten ist gemeinsam, dass sie von Eltern gestürmt werden. Sobald die Konzerttermine veröffentlicht werden, sind sie auch schon ausgebucht. Die Nachfrage nach kulturellen Angeboten für die Jüngsten scheint in einem bestimmten Segment des liberalen Bildungsbürgertums schier unersättlich zu sein.<sup>5</sup>

Dabei sind sie nur ein kleiner Ausschnitt einer breit gefächerten Kulturlandschaft, die sich in einer neuen Pluralität an junge Zielgruppen richtet. Kulturarbeiter entwickeln heute vielfältige Angebote und Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit Musik im Segment der „Kinderkultur“. Der Begriff „Kinderkultur“ entstand in den 70er Jahren aus der Rückübersetzung des schwedischen „barnkultur“ und des dänischen „bornkulturen“. Im deutschsprachigen Raum wird er im Gefolge der sogenannten Neuen Kulturpolitik und den Konzepten aus der „Soziokultur“ in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts wesentlich, vor allem im Hinblick auf seine kompensatorische Funktion: Kinderkultur sollte als ein Bollwerk gegen die negativen Einflüsse der Medien und der Konsumwelt fungieren.

Gerade im letzten Jahrzehnt wuchs der Bereich von Kinderkulturangeboten besonders stark an. Jeder Ort, jede Stadt, jedes Festival verfügt über eigene Kinderkulturtage, Kinderkul-

4 <http://www.soundbeginnings.co.uk/> (30.1.2007)

5 Eine nicht ganz unbedeutende Rolle dürfte wohl auch die Tatsache spielen, dass dies für die Eltern eine der wenigen Gelegenheiten ist, der babybedingten Isolation zu entkommen und sich im hochkulturellen Milieu gemeinsam zu bewegen.

turfeste, Filmwochen, Operaufführungen für Kinder, Werkstattkonzerte oder Märchenerzähltag. Die quantitative Realität kann mit dem qualitativen Anspruch nicht immer mithalten. Der Festival-Charakter überwiegt zumeist und dient als Alibi zur Beruhigung eines schlechten Gewissens, weil Kinder als Subjekt und Objekt von Kulturarbeit nicht ernst genommen werden.<sup>6</sup>

Konzertpädagogik für die Jüngsten kristallisiert sich ebenso wie ihre bereits etwas älteren Vorkämpferinnen Theaterpädagogik und Museumspädagogik als bewusster Zugang zu einem kulturellen Feld heraus, das bis dahin immer wieder Konzerte für Kinder oder Kindertheater oder Museumsführungen gestaltet hat, dabei aber eher unklare Zielvorstellungen hinsichtlich der Qualität der Gestaltung und semiprofessionelle Umsetzungen zugelassen hat.

Kleinkinder werden inzwischen als spezifisches Publikum wahrgenommen; ihre Bedürfnisse werden einerseits erkannt und andererseits auf originelle Weise befriedigt. Der kindlichen Lust nach Bewegung wird durch entsprechende Animationen während der Veranstaltungen Raum gegeben, zusätzlich trägt die Vernetzung verschiedener künstlerischer Ausdrucksformen dazu bei, Kinder auf vielfältige Weise durch Kunst zu faszinieren. Verbindungen zum Schauspiel und zur Pantomime werden gesucht, in vielen Konzerten für Kleinkinder spielen Geschichten oder das Geschichten Erzählen an sich eine wichtige Rolle. Die interdisziplinären Zugänge sind unerschöpflich und verdeutlichen einen Aspekt besonders: Kinder verhalten sich im Publikum ungerne wie Erwachsene. Während Erwachsene gezielt Konzerte oder Musiktheater besuchen und dabei ihre Sinne bewusst und unbewusst fokussieren, suchen Kinder selten Veranstaltungen aus – schon gar nicht nach ihrer ästhetischen Aufbereitung – und sind darauf angewiesen, dass die Gestalter auf ihre nicht fokussierte Zugangsweise entsprechend reagieren und mehrere künstlerische Erfahrungsmöglichkeiten eröffnen.

---

6 Klein, Armin: *Kinder.Kultur.Politik. Perspektiven kommunaler Kinderkulturarbeit*. Opladen 1993, S. 12-16.

## **Warum veranstalten Konzerthäuser Konzerte für Babys und Kleinkinder?**

Sind Konzerte für Babys und Kleinkinder ein Marketinggag der Veranstalter, die immer originellere Wege suchen, um ihre Konzerthäuser mit Publikum zu füllen? Könnten die Eltern und Kindergärtner nicht einfach zuhause oder im Kindergarten mit den Kleinen singen, bei manuellen Tätigkeiten wie Aufräumen oder Bügeln rhythmische Wortspiele integrieren und ab und zu den CD-Player mit einem guten Musikstück aufdrehen, vom Spielen eines Instruments ganz zu schweigen – und ihre Kinder erst dann ins Konzert mitnehmen, wenn diese Form der Auseinandersetzung mit Kunst auch für die Kinder selbst attraktiv wird?

Die Fragen sind nicht leicht und eindeutig zu beantworten. Sicherlich gibt es zahlreiche Veranstaltungen für Kinder im kulturellen Bereich, die in erster Linie darauf ausgerichtet sind, dem Trend nach Musikvermittlung gerecht zu werden und schnell publikumswirksame Produkte anzubieten. Generell ist damit allerdings aus Veranstaltersicht der finanzielle Gewinn selten ausschlaggebend. Kinder und Familien zahlen geringe Eintrittspreise und Konzerte für Kinder können auch nicht in größeren Konzertsälen stattfinden, sondern brauchen einen intimeren Rahmen.

Ein Konzertveranstalter wird sich jedoch besonders darum bemühen, seine Kunden so früh wie möglich an sein Haus zu binden, bevor andere Mitbewerber dieses Publikumssegment für sich gewinnen. Und selbstverständlich hat er dabei neben den kleinsten Konzertbesuchern auch die Eltern im Blick, eine Altersgruppe, die abseits von Familienveranstaltungen ohnehin schwer in Konzerthäuser zu locken ist.<sup>7</sup>

---

7 Gerne wird im Bereich der Publikumsforschung von der Überalterung des Publikums gesprochen. Tatsächlich ist es auffällig, dass das Publikum zwischen 20 und 40 zwar Kultur-Angebote wie Ausstellungen oder Kino wahrnimmt, dafür seltener im Konzert anzutreffen ist. Gerade diese Altersgruppe hat in der Phase der Familiengründung und Karriereplanung oft wenig freie Kapazität, langfristig Programme zu studieren, einen Babysitter zu organisieren und Karten zu kaufen. Organisatorisch leichter zu bewerkstelligende Angebote wie Kino oder Museum sind schneller in den Familien-Alltag einzubinden.



Nicht zu vernachlässigen ist selbstverständlich der Imagegewinn für den Veranstalter, der nicht nur klingende Namen auf seinem Podium versammelt, sondern ebenso für sein jüngstes Publikum zielgruppengerechte Einstiege in die Hochkultur findet.

Vielleicht kommen viele Anregungen zur Musikvermittlung für Kinder auch deshalb aus dem angloamerikanischen Raum, weil dort die öffentliche Förderung für Ensembles und Kulturträger an entsprechende Programme für Familien, Schulen und soziale Einrichtungen gebunden sind – eine Entwicklung, die in Österreich noch nicht ausgeprägt ist.

Alle zu Beginn beschriebenen Konzertformen sind ansprechende Möglichkeiten, für Kleinkinder und Babys ein Ambiente zu gestalten, das ihnen die Begegnung mit Musik so einladend wie möglich macht. Vor allem die Konzertreihe „Triolino“ versucht durch ein gemeinsames Wirken von Musik- und Kunstvermittlung, von Zuhören und selbst Gestalten dem Bedürfnis dieses Alters nach ganzheitlicher Ansprache gerecht zu werden. Ebenso wie „Chamber Tots“ sucht der Veranstalter darüber hinaus die Kooperation mit für die Altersgruppe ausgewiesenen Musikpädagogen, die gemeinsam mit den konzertierenden Musikern dramaturgische Fäden zwischen Workshop und Konzert knüpfen.

## **Musikpädagogen setzen große Hoffnungen in den musikalischen Start ins Leben**

„Hat das Kind erst sein sechstes oder siebtes Lebensjahr erreicht, ist der Einfluss der Kultur – ob er in einer Schule spürbar ist oder nicht – so allgegenwärtig geworden, dass man sich nur schwer vorstellen kann, wie eine Entwicklung ohne diese kulturellen Hilfen und Einschränkungen aussehen würde.“<sup>8</sup> Diese Einschätzung Howard Gardners teilen viele Musikpädagogen und setzen sich mit Vehemenz dafür ein, dass sie im „Einfluss

---

8 Gardner, Howard: Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken. Stuttgart 2003, S. 136.

der Kultur“, die auf die Kinder wirkt, präsent sind. Neben den oft erwähnten Transfereffekten von musikalischem Lernen wird eine sogenannte Offenohrigkeit von Kindern bis zu ungefähr acht Jahren festgestellt.<sup>9</sup> Bis dahin hören Kinder jede Musikrichtung gerne, egal ob Neue Musik, Klassik oder Pop. Erst in der 3. Klasse Volksschule wendet sich das Blatt und die Peer-Group übernimmt im Bereich des musikalischen Geschmacks die Vorherrschaft. Bis zum Ende der Adoleszenz spielt die klassische Musik keine nennenswerte Rolle für Jugendliche – doch kehren sie zu ihr zurück, wenn sie in der Kindheit damit in Berührung gekommen sind.

Wenn Musik live gespielt und konzertpädagogisch aufbereitet wird, steht die Einmaligkeit und die Unmittelbarkeit der Konzertsituation als wesentliches Vermittlungselement im Zentrum. Das Inszenieren von Inhalten und der lebendige und spielerische Umgang mit Zugängen zur Kunst sind Qualitäten, die der Konzertpädagogik Kraft und Originalität verleihen und sie von anderen musikpädagogischen Praktiken unterscheidet. Für die Arbeit mit kleinen Kindern spielt die körperliche Wahrnehmung von Musik dabei eine besonders große Rolle. Alle Musikpädagogen, die für diese Altersgruppe arbeiten, betonen die Wichtigkeit, Musik in Bewegung zu übertragen, sei es in eine Zeichnung, eine Spielszene oder in einen kleinen Tanzschritt. Oft arbeiten im Konzertbereich aber auch Instrumentalisten, die pädagogisch wenig bis gar nicht erfahren sind. Ihnen muss klar sein, dass in der elementaren ästhetischen Erziehung die Wahrnehmung eine ganz besondere Rolle spielt: Das *Wie* des Verspürens von Musik erhält Bedeutung vor der Auswahl der Stücke. So ist es wesentlich wichtiger, dem *Wie* des Singens mit Kindern und des gemeinsamen Musizierens im Konzert Bedeutung zu geben als *dass* ein bestimmtes Lied gesungen wird, bzw. ein bestimmtes Musikstück gespielt wird.

„Geschulte Sinne sind das erste und wichtigste Rüstzeug, einen Zugang zu den Künsten (und zur Welt) zu finden, der wie-

---

9 Vgl. dazu: Gembris, H. & Schellberg, G.: Die Offenohrigkeit und ihr Verschwinden bei Kindern im Grundschulalter. Unveröff. Manuskript 2007.

derum die Sinne wach hält“, sagt Linda Reisch<sup>10</sup> im Rahmen eines deutschen Projekts zur Kulturvermittlung. Dazu versuchen die Musik- und Konzertpädagoginnen in Kleinkinderkonzerten in jedem Fall beizutragen.

## **Eltern wollen das Beste für ihre Babys – sind das Konzerte?**

Im Konzertsaal wirkt grundsätzlich der Wunsch der Erwachsenen, Kindern Live-Erlebnisse von Musik zugänglich zu machen, um damit eine Tradition fortzuführen, die viele Facetten des tiefen Erlebens oder des „Denkens des Herzens“ (wie Nikolaus Harnoncourt künstlerische Erfahrungen beschreibt) ermöglicht und Fenster zum Phantastischen und Empfindsamen öffnet. Erwachsene, die Kindern Zugänge zum kulturellen Erbe und Zeitgeschehen verschaffen möchten, streben danach, die heranwachsende Generation zu ermächtigen, durch Wahrnehmen, Verstehen, Fühlen und Begreifen dieser künstlerischen Ausdrucksweise in eine kulturelle Realität Eingang zu finden, die unsere Welt prägt und die Persönlichkeit jedes Einzelnen bereichern kann.

Und – der Besuch von Konzerten für Kinder eignet sich hervorragend zur Distinktion im Sinne sozialer Differenzierung. Während die einen Eltern mit ihren Kindern die Samstag-Nachmittage im Cineplex am Stadtrand verbringen, besorgen andere beflissen ein Abonnement im Konzerthaus, um kulturelles Kapital im Sinne von Pierre Bourdieu für das weitere Leben zu erwerben. Eine empirische Studie zu „Kinderkonzerten als Mittel zur Distinktion“<sup>11</sup> anhand der Kinderkonzerte im Wiener Konzert-

10 Reisch, Linda: Wie viel Bildung braucht die Kultur? In: Von Welck, Karin/ Schweizer, Margarete: Kinder zum Olymp! Wege zur Kultur für Kinder und Jugendliche. Köln 2004, S. 19.

11 Aicher, Linda: Kinderkonzerte als Mittel der Distinktion. Soziologische Betrachtung von Kinderkonzerten in Wien anhand von Pierre Bourdieus kultursoziologischem Ansatz. In: Hofbauer, Johanna/ Miklautz, Elfie/ Mikl-Horke, Gertraude/ Resch, Andreas: Wirtschaft und Kultur. Schriftenreihe des Forschungsbereiches, Nr. 2, Wien 2006.

haus und im Musikverein kommt zu dem Schluss, dass der Besuch von Konzerten für Kinder zur Entstehung von Gruppierungen mit ähnlichen kulturellen Praktiken führt, die sich damit bewusst von anderen Gruppen differenzieren. Familien, die diesen Zugang zur Kultur ermöglichen, legen großen Wert auf Bildung und sind bereit, dafür auch finanziell zu investieren. Zwar lassen sich Liberalisierungsbewegungen der Konzertbesucher der Aboreihen im Wiener Konzerthaus erkennen, die sich im Wunsch nach lockerer Konzertatmosphäre ausdrückt (in den Konzerten der *Philharmonie Veedel* liegen im Konzertsaal Matten, auf denen die Babys nach Lust und Laune krabbeln können), andererseits schätzen gerade die Abonnenten des Musikvereins bereits in den Kinderkonzerten das klassische Konzertambiente und erhoffen sich im Konzert musikalische Bildungsprozesse.

Die Vielfalt an Musikveranstaltungen für Kleinkinder ist inzwischen fast ebenso gewachsen wie für Kinder im Volksschulalter – vielleicht ist es für eine weitere Studie lohnenswert, bereits den Einstieg in die Praxis der Hochkultur soziologisch unter die Lupe zu nehmen. Und dabei Konzerte für die Jüngsten als Teil eines höchst ausdifferenzierten kulturellen Praxisfeldes zu verorten, das jungen Eltern wesentlich für den weiteren Lebensweg ihrer Kinder scheint.

Und bestimmt hat unser europäischer Weg, die Jüngsten in Musik und Kunst zu involvieren, eine ganz andere Tradition und Geschichte als der Umgang mit Hochkultur in Bali.

## **„Auch im Theater muss der Umgang mit (Klein-)Kindern authentisch sein!“**

**Interview mit Stefan Rabl, Dschungel Wien**

*F: Bitte stell den Dschungel Wien kurz vor.*

Dschungel Wien ist ein Kunst-, Theater-, Tanz-Dschungel für junges Publikum zwischen zwei und 22 Jahren. Seit neuestem haben wir auch Projekte mit der Obergrenze von 1,5 Jahren. Wir sind ein offenes Theater- und Kulturhaus mit Bühnen und Seminarräumen im Areal des Wiener Museumsquartiers. Im Jahr machen wir ca. 25 Eigenproduktionen, dazu kommen weitere 40 Produktionen als Gastspiele. Das sind 60 bis 80 Produktionen, das heißt so zwischen 400 bis 480 Vorstellungen. Ich möchte nicht sagen, dass wir wissen, was Kinder und Jugendliche brauchen an Kunstansätzen... Wir befinden auf der Suche nach neuen Ansätzen, neuen Impulsen, neuen Künstlern, neuen Formen.

*F: Ihr arbeitet auch mit PädagogInnen zusammen, ihr macht Erlebnistheater wie Übernachten im Theater ...*

In den „Abenteuernächten“ kommen bis zu 55 Kids zwischen neun und dreizehn und können eine Nacht im Theater verbringen. Da gibt’s zum jeweiligen Thema Workshops und nach Miternacht eine Präsentation auf der Bühne. Zwischendurch wird noch gegessen und dann kommt die Nacht. In der Früh holen die Eltern die Kinder wieder ab. Einmal im Monat machen wir das oder auf Bestellung für Schulen. Das ist auch ganz typisch für dieses Alter: der erste Schritt weg von den Eltern. Ich will ins Theater, allein, ohne Eltern. Das ist eine sehr gute Möglichkeit, das Theater näher zu bringen. Eine Nacht im Haus baut Barrieren ab.

Das bauen wir auch aus – wir machen mit dem WWF Sommercamps, in allen Ferien wollen wir Workshops und Ateliers machen.

*F: Jetzt zu den Kleinsten...*

Ja, ich kenne solche Projekte schon länger, vor allem aus dem

skandinavischen und italienischen Bereich. Wie ich mit Szene Bunte Wähne begonnen hab vor 17 Jahren bin ich schon auf Produktionen gestoßen aus Dänemark, Schweden, Italien für Kinder ab 1,5 bis 2 Jahren. Das hat es bei uns noch nicht gegeben. Das ist eine Welle, die seit zwei, drei Jahren auch nach Österreich schwappt.

Warum? Das hat mit vielen Aspekten zu tun. Zum einen ist es eine Marktlücke. Es gibt in diesem Alterssegment kein so großes Angebot. Das beginnt erst mit 3 – 4 Jahren am Freizeit- und künstlerischen Sektor. Auch am Betreuungssektor. Das Nächste ist auch, dass die Eltern in diesem Alter sehr offen sind, die auch, brutal gesagt, genau schauen: „Was tut meinem Kind gut?“ Da ist der Faktor Kunst ein Segment der Wohlfühlindustrie geworden. Wir haben im Monat eine Produktion für die Kleinsten und die sind am schnellsten ausgebucht. Eine gigantische Nachfrage gibt's da. Wir haben jetzt sogar zwei Eigenproduktionen gemacht. Eine ist gerade passiert im November – „Überraschung“ –, und die zweite kommt jetzt: „Ich entdeck dich“. Auch weil die Nachfrage so riesig ist nach diesen Produktionen.

Es gibt jetzt die Diskussion, inwieweit ist das Theater oder ein theatraler Prozess. Da geht die Grundsatzdiskussion los: Was ist Theater?

Inzwischen gibt es gibt sogar Tendenzen, schon ab sechs Monaten etwas anzubieten. Wir haben jetzt ein Projekt laufen – mit „Imagetanz“ – mit drei Projekten zu den Themen der Allerkleinsten. Da ist die Obergrenze 1,5. Ziel sind die so genannten wirklichen Babys. Ab dem Alter, wenn sie krabbeln können, können sie auch schon ins Theater kommen. Ich persönlich glaube, es geht viel darum, was man mag in der Kunst, was man mag im Theater. Ich glaub sehr wohl an die theatrale künstlerische Fähigkeit im diesem Alter. Aber es ist natürlich eine ganz, ganz andere Form. D.h. die dramaturgische Seite ist eine ganz andere. Das beginnt bei der Zeiteinheit. Bei den ganz Kleinen gibt es eine Obergrenze von 20, 30 oder 40 Minuten, je nach Alter. Das andere ist, dass der Text, die Intellektualität, ganz in den Hintergrund rückt. Atmosphärisch ist die Musik natürlich ganz wichtig, ebenso der Raum. Das beginnt beim Licht! Das Raumerlebnis ist ganz

wichtig. Grundsätzlich sitzen da alle auf der Bühne: maximal 40 Babies plus Eltern. Es gibt auch eine 1 : 1 Lösung. Da werden kleine Zelte hineingebaut oder Tischchen. ... Die Intimität zwischen Künstler und Kind, die Nähe ist ganz wichtig. Es wird sehr viel mit tänzerischen Ansätzen gearbeitet. Warum? Weil die Bewegung was Tolles ist, sie ist ähnlich universell wie die Musik. Die kleinste Bewegung hat eine Kraft, die für ein Kleinkind genauso faszinierend ist wie für einen Erwachsenen. Intellektuell abstrakt rutscht das Kind natürlich weg – aber künstlerisch abstrakt ist das kein Problem. Man kann die abstraktesten Formen in der Bewegung genau so wie in der Musik den Kleinen zeigen.

*F: Wie schaut das mit den Eltern aus? Gibt es da das Dilemma, dass es erst den Eltern gefallen muss, damit es den Kindern auch gefallen kann?*

Das ist der generelle Problempunkt, dem wir versuchen auszuweichen, d.h. heißt nichts anderes, als dass ich gegen die Nivellierung nach unten bin. Deshalb bin ich auch gegen das Wort Kindertheater. Weil unter Kindertheater versteht man im herkömmlichen Sinn pädagogisches Theater, animatives Theater. Das Wichtigste ist, dass es allen gefällt, rote Backerl für die Kinder und so. Oft versteht man darunter auch gescheiterte Schauspielere existenzen oder irgendwelche PädagogInnen, die sich auch der Bühne bedienen. Das Wort Kindertheater ist für mich zu 80% negativ besetzt. Deshalb versuchen wir immer, „darstellende Kunst für junges Publikum“ zu sagen. Ich hasse das, weil es so gespreizt klingt, so hochnäsig. Aber es ist eine wichtige Definition, damit man weiß, wovon wir ausgehen. Es ist nicht unsere Aufgabe pädagogisierend zu wirken.

*F: Es gibt noch ein zweites Problem: Theater als Konsumgut, mit Blick auf die Guckkastenbühne, so wie Fernsehen ...*

Das diskutieren wir auch. Ist das gut oder schlecht, wenn Babys vorm Fernseher sitzen. Im Süden, in Frankreich oder Italien, da gibt's eine Tradition des „Theaters für alle“, die haben sehr spät in der Geschichte erst mit der Unterscheidung Kindertheater vs. Erwachsenentheater angefangen. Da ist Theater ein Erleb-

nis für alle. Das ist ein Theater, das sehr stark von der Emotion bestimmt ist, der Visualität des Spektakels. ... Das Theater im deutschsprachigen Raum ist ja sehr autorenlastig, mit viel Intellektualität drin. In Italien kommt es ja von der *Commedia dell'arte* und wird sehr expressiv gespielt. Das ist viel näher am Leben dran, sogar auf der Straße wird gespielt. Theatrale Alltagserlebnis prägen. Das kann sein ein Theaterbesuch mit den Eltern, aber auch Weihnachten! Die Kirche nutzt diesen Effekt und hat nicht umsonst im Mittelalter die *Commedia dell'arte* verboten, weil sie die Kraft der Inszenierungen gekannt hat und es lieber selber gemacht hat.

Theater im Sinne eines Ritus, eines „3D-Erlebisses“, Theater als emotionales, authentisches Erlebnis ist für Kinder etwas Gewaltiges.

Nehmen wir Weihnachten. Kinder lieben es. Das ist nichts anderes als ein kleines Amateurtheater. Ich hab was vorbereitet, mein Glockerl läutet. Die Geschenke, die Spezialeffekte, Lichtregie und Musik... Die Kleinen fasziniert das.

Was spricht jetzt dagegen, das für die Kleinsten professionell auf der Bühne darzustellen? Der pädagogische Zeigefinger und die Überlegung der Eltern, mein Kind muss von dieser Aufführung profitieren und von der Feinmotorik bis zur emotionalen Ausdruckweise einen Vorsprung haben? Es ist ja leider Gottes so, dass wir wieder dorthin zurückkommen, dass das Theater so ein Ersatz ist für den pädagogischen Auftrag. In den 80er Jahren war es ein bisschen so Ersatz für die Umweltthemen, wo die Erwachsenen drauf kommen, die Welt wird von der Atomkraftwerk kaputt. Wir werden es nicht schaffen. Aber bitte, Kinder, rettet ihr die Welt! So beginnt es jetzt auch wieder. Es geht ja gar nicht gleich so, das Kind fördern, fördern, fördern, sondern das ist ein Nebenprodukt, das automatisch entsteht oder nicht. Was mir aber fehlt, ist das Ernstnehmen von einem künstlerischen Ansatz. Es geht uns nicht darum, den Nachwuchs für die Kunstszene der Erwachsenenwelt zu rekrutieren – so nach dem Motto: Das sind in zehn, zwanzig Jahren unsere Theaterbesucher. Darum geht's nicht! Es geht um die Tatsache, dass Kunst ein wichtiger Prozess ist, eine Konfrontation, egal in welchem Alter, egal ob mit zwei, vier, zehn oder sechzehn Jahren.



Der Prozess der Kunst passiert ja im Moment, den kennen wir alle, wollen ihn vielleicht nicht so, wir sagen: Lern zuerst einmal die Autoren, Literaten etc. Da hat sich schon was geändert, aber noch nicht allzu viel. Es wird auch dieses Lernen immer mehr rausgedrängt aus der Schule hinein in den Privatbereich. Theater wird dann als Ersatz genommen. Theater als billigster Babysitter. Um € 5,- /Stunde sind die Kinder beschäftigt. Ebenso die „Abendteuernächte“. Da gibt's für € 28,- ein Abendessen, Theater und die Nacht ist auch abgedeckt. Wo kriegt man das sonst?

Ich bin gerade in der Abschlussphase eines Projekts für Zweijährige. Das ist mein erster Versuch mit der Regie für so ein Stück mit Tanz und Musik. Wir haben acht Vorführungen gehabt, wo wir das Publikum befragt haben und auch Fragebögen ausfüllen haben lassen, um zu sehen: Ist es für Zweijährige oder doch erst ab drei oder vier Jahren? Ich persönlich war ja eher für vier Jahre, aber 80% der Eltern haben gemeint, es ist für zwei aufwärts. Eben weil der künstlerische Ansatz ein allgemeiner und kein pädagogischer ist. Wir erzählen auch keine Geschichte, sondern es ist eine situative Sache. Es geht um Überraschung, drei Personen auf der Bühne, die sich überraschen. Da erzählen wir keine Geschichte, sondern öffnen den Freiraum zur Assoziation, das sind kleine Kurzgeschichten in der großen Begegnung. Ein Überraschungseffekt – wie Packerl aufmachen – und die Situationen, die sich dann zwischen den Dreien ergeben. Auf den Fragebögen hatten wir die Rückmeldung, dass das sehr wohl für die Kleinen und auch für die Erwachsenen ein Genuss war. Da haben wir eine Allgemeingültigkeit getroffen, die, vielleicht ausgenommen Jugendliche, alle Altersstufen anspricht. Das gilt für Musik genau so wie auf dem Kinderbuchsektor, es geht um Klarheit und Authentizität. Je klarer, desto näher sind wir an den Kindern.

*F: Wie siehst du das im internationalen Vergleich?*

In Skandinavien oder in den Benelux-Ländern haben wir einen ganz anderen Ansatz. Da greift ja alles ineinander: Sozialpolitik, Gesellschafts-, Bildungs-, Familienpolitik...

Wie geht ein Mensch mit der Gesellschaft um, wie geht er mit Familie, Staat usw. um ... In Skandinavien ist das alles viel vernetzter, auch der theoretische Bereich.

Dort sind die finanziellen Möglichkeiten auch ganz andere, da ist auch der Personaleinsatz ein komplett anderer. In Holland gibt's das Ziel, dass jedes Kind mindestens viermal pro Jahr ins Theater gehen soll, in Dänemark fünfmal, ebenso wie in Schweden. In Österreich liegen wir bei 0,9 Theaterbesuchen pro Jahr, das sind schon ältere Zahlen. Es gibt Gebiete, die sehr gut versorgt sind, aber es gibt auch große Löcher. Es hängt vom Stadt-Land-Gefälle und vom sozialen Umfeld ab.

*F: Organisierte Besuche auch für die ganz Kleinen?*

Nein, die kommen mit ihren Eltern, Kindergruppen kommen eher nicht. Bei uns fehlt da das Netzwerk...

*F: Apropos Fernsehen. Seit 15 Jahren gibt's Sendungen wie die Teletubbies. Sind das für euch Wegbereiter, die die Kleinsten ins Theater bringen? Oder sagt ihr da, das hat mit uns gar nichts zu tun?*

Ich muss gestehen, ich ignoriere das. Wenn man mit dem Thema Kind zu tun hat, dann müsste man sich mit allem beschäftigen: Medienlandschaft, Politik, Bildung, ... Aber eigentlich machen wir ja Theater. Ich hab die Medienlandschaft generell draußen gelassen, auch deshalb, weil ich eines zum Thema Kind hasse, nämlich: „Alles muss bunt sein“. Ich behaupte, das stimmt so nicht! Wurscht, was du dir anschaust: Kindergeburtstag, Kinderspielplatz, Kinderzeitung,... Das Wichtigste, es muss bunt sein. Ich tät gern mal eine Studie beauftragen in wie weit diese Buntheit zu Wahrnehmungsverkürzungen oder zu ästhetischer Missbildung bei Kindern führt. Die Welt ist nicht bunt. Wir Erwachsenen wollen es auch nicht bunt, warum dann die Kinder? Vielleicht weil sie neugierig sind, positiv und offen auf alles zugehen.

Ich kann Kinderfernsehen nicht sehen, mir wird schlecht. Natürlich: Erwachsene lieben auch den Musikantenstadl und schlechtes Kabarett, aber es gibt mehr und nicht ausschließlich das. Für Kinder sollt es auch mehr geben. Uns nervt es auch, wenn alles gleich aussieht.

Ich komm vom Bauernhof, mit Tieren und allem, aber keine Buntheit.

*F: Das ist auch so ein bisserl die Idee hinter diesem schulheft: Wenn du das offene Fenster bei deinem Kind versäumst, dann kann es das nie mehr aufholen und hat was endgültig versäumt. Ganze Industrien stehen dahinter, vom Lernvideo bis zum Englischunterricht für Babys.*

Authentisch soll der Umgang mit Kindern sein. Das gilt auch für Künstler. Hab ich etwas zu erzählen, dann ergeben sich daraus gewisse Formen und Möglichkeiten, die ganz vielschichtig sind, von der Abstraktheit über den Realismus, das geht von Tanz bis zu den Klassikern. Ich kann den Kindern Erwachsenengeschichten erzählen und ich kann, wie im Leben auch, Kindergeschichten erzählen. Ich bin auch ein Anhänger des Gemeinsamen, so wie ich aufgewachsen bin, mit fünf Geschwistern am Bauernhof... in der Küche und im Wohnzimmer, wo sich alles abgespielt hat, Kinder und Erwachsene. Da gab's keine Separierung. Deshalb bin ich auch nicht für ein reines Kindertheater. Jeder gute Schauspieler sollte für alle spielen, nicht nur für Kinder. Deshalb bin ich für fließende Grenzen, auch nach oben. Deshalb kommen zu uns auch die Omas und Opas. Klar ist das Stück nicht wie in der Josefstadt. Da sind die Grenzen fließend, da soll es keine Schubladisierung geben.

Sonst wird es so wie bei der Mode. Da ist alles festgelegt. Mittlerweile gibt es zwanzig Modestile und, egal ob du dick, dünn, blond, schwarz oder groß bist, du bist in einem Modestil. Individualisierung in diesem System heißt nichts anderes als wieder zehn neue Schubladen zu erfinden. Aber wo kann sich ein Individuum selbst seine Schublade bauen?! Oder sagen, ich will nicht in einer Schublade leben, sondern in fünf?! Das ist so ähnlich wie bei uns im Haus: Wir sind eben kein Kindertheater, sondern ein Theaterhaus für junges Publikum. Dschungel Wien, und eben kein Kindertheater. Wir wollen offen sein. Letztendlich eine Frage des Stils. Mag ich das Haus, weil mir der Stil gefällt und weil hier eine Konfrontation auf der Bühne und mit dem Publikum stattfindet?! Deshalb greifen wir auch Themen auf, die sonst nicht gespielt werden für Kinder und Jugendliche, z. B. Se-

xualität, Missbrauch, Tod usw... das führt auch manchmal zu Problemen mit den Schulen, aber das hat seine Wichtigkeit. Um die Angst vor der Konfrontation wegzunehmen...

*Danke für die Zeit und das Interview. Für alle, die mehr über den Dschungel Wien wissen wollen – schaut vorbei im Museumsquartier oder besucht die Webseite: [www.dschungelwien.at](http://www.dschungelwien.at)*

Die Fragen an den Leiter von Dschungel Wien, Stephan Rabl stellte Walter Mitterbauer.

## **„Stark nachgefragt wird auch die Palette der Frühförderungsangebote“**

**Interview mit Sabine Krones, Leiterin der Wiener Kinderinfo**

*F: Stell bitte das Konzept der Kinderinfo vor.*

Die wienXtra-kinderinfo ist eine Informations- und Beratungsstelle für Kinderkultur und Familienfreizeit. Wir haben zu Beginn gedacht, dass uns Kinder alleine besuchen werden. Tatsächlich war es dann so, dass in den ersten paar Monaten die Erwachsenen mit Kindern kamen und der Infobedarf für Kinder von 0 bis 3 Jahren sehr hoch war. So haben wir die Altersstruktur geändert und informieren jetzt Familien mit Kindern zwischen 0 und 13 Jahren. WienXtra organisiert auch das wienerferienspiel und gibt die familientage-Broschüre heraus. Seit 3 Jahren organisieren wir auch ein Sommerprogramm für Familien mit Kindern zwischen 0 und 6 Jahren, weil die Nachfrage so hoch war – unsere miniXtra-Broschüre.

Durchschnittlich werden wir täglich von 110 BesucherInnen mit 70 konkreten Anfragen konfrontiert. Die Anfragen werden auch telefonisch oder per E-mail gestellt. Die Themen umfassen den gesamten Freizeitbereich für Kinder und Familien in Wien mit relativ vielen Anfragen von Eltern mit Kindern im Vorschulalter. Kinderkulturprogramme und auch Kommunikationsangebote für Erwachsene mit Kleinkindern sind die Schwerpunkte der Nachfragen. Wir haben schon auch die klassischen Anfragen, nach kinderfreundlichen Gasthäusern, Eltern-Kind-Treffs, Kindergruppen, Kindergärten, Indoorspielplätzen. Aber besonders werden mögliche Kommunikationsräume gesucht. Offensichtlich gibt es ein großes Bedürfnis bei Eltern sich zu vernetzen und dabei suchen sie einen angenehmen Rahmen für ihre Kleinkinder. Erwachsene mit Kindern im großstädtischen Bereich leben manchmal sehr isoliert und suchen Gleichbetroffene und soziale Kontakte im weitesten Sinn.

Stark nachgefragt wird auch die Palette der Frühförderungsangebote, angefangen von der musikalischen Frühförderung bis zu Museums- und Theaterangeboten für Kinder. Informati-

onen wollen die Eltern auch über die Didaktik: Wo gibt es Wissensvermittlung für sehr junge Kinder und wie wird sie gemacht? Das hat uns am Anfang auch eher irritiert. Wir waren darauf zu wenig vorbereitet, die Infos, die wir recherchiert hatten, haben das nicht widerspiegelt. Da mussten wir nachjustieren. Der Bedarf an Infos über (Früh)Förderung war viel größer, als wir das eingeschätzt haben. Dem sind wir nachgegangen, weil wir die Gründe für dieses hohe Interesse wissen wollten. Dabei hat sich herausgestellt, dass sich Eltern in einem Bildungsstress befinden. Ich nenne immer das Beispiel der musikalischen Förderung, wo Kinder schon relativ jung Wissensbestände haben müssen, damit sie überhaupt Zugänge zu Kursen und Angeboten haben. Dieses Modell legen die Eltern dann auf sehr viele Bereiche um. Das hat sicher damit zu tun, dass die Ausbildungssituation große Qualifikation von Kindern und Jugendlichen verlangt, damit gewisse Zugänge überhaupt möglich sind. Das stresst Eltern sehr und deshalb versuchen sie, möglichst früh mit Förderung ihrer Kinder zu beginnen. Sie haben auch den Druck, die Freizeit sinnvoll zu verbringen – und definieren sinnvoll mit klassischen, schulischen Lerninhalten und Wissensbeständen – und sind weniger damit konfrontiert, dass informelles und nonformales Lernen ein Kind auch sehr stark befähigt, qualifiziert zu sein für künftige Karriere-, Ausbildungs- und Berufswege. Diese Diskussion, inwieweit informelles Lernen die Kinder befähigt, das Leben zu meistern, wird in Österreich nicht sehr stark geführt.

*F: Wenn ich es richtig verstanden habe, ist das etwas Außengesteuertes. Die Eltern haben den Druck, weil Schule oder lebensbegleitende Bildung ab 0 Jahren so ein Gewicht hat, dass Eltern diesen Druck an ihre Kinder weitergeben.*

Ja, Eltern sind da wirklich im Stress und formulieren den auch: Im musikalischen Bereich, im Tanz- und Bewegungsbereich, sowie im Museums- und kreativen Bereich, da müssen die Kinder gefördert werden, um dann in der Schule besser Lerninhalte verbinden zu können und so besser qualifiziert zu sein für weitere Ausbildungsschritte.

*F: Die Räume der wienXtra-kinderinfo sind ein großer Spielplatz, bietet ihr auch DVDs an mit Lerninhalten für die Kleinen?*

Nein, wir sind ein Infocenter, eine Informationsdrehscheibe. Im Rahmen unserer Ferienspiele schauen wir grundsätzlich, dass Kinder die Möglichkeit zur selbsttätigen, „eigensinnigen“ An eignung haben – mit wenig Vorgaben – und dass Kinder durch diese Eigentätigkeit die Möglichkeit haben zu lernen; nicht unbedingt klassische Wissensbestände, sondern auch motorische Fähigkeiten oder Fähigkeiten im Bereich der sozialen Kompetenz. Das sind unsere Schwerpunkte.

Ich würde noch gern auf einen zweiten Aspekt hinweisen, der auch medial sehr präsent ist, denn dadurch tut sich noch eine zweite Schere auf. Es gibt Eltern, die sehr bewusst mit Angeboten umgehen und auch versuchen, ihre Kinder in den vorher genannten Bereichen zu fördern. Diese Kinder haben dadurch die Chance, ein relativ breites Interessensspektrum zu entwickeln. Kinder, die das nicht haben, weil sie von zu Hause keinen Zugang zu diesen Angeboten haben, aufgrund der Einkommenssituation oder aufgrund der bildungsferneren Zugänge sind benachteiligt. Die partizipieren nicht an dieser Wissensvermittlung, an diesem Freizeit- und Kulturbereichsangeboten und an der Frühförderung. Die kommen auch nicht in die wienXtra-kinderinfo, um sich beraten zu lassen.

*F: Gibt es von eurer Seite her Ideen, auch diese Gruppe von Eltern und Kindern zu informieren, einzubinden in die bestehenden Angebote?*

Ja, wir versuchen mit dem Einsatz der mobilen kinderinfo in die Stadtteile zu gehen und suchen kreative Möglichkeiten, um direkt mit Müttern zu sprechen. Wir docken auch bei den Jugendzentren und deren Infoabenden an, um Familien mit Immigrationshintergrund zu erreichen. Trotzdem ist es schwer, diese Familien zu erreichen. Im Rahmen der ferienspiel- und familientage-Aktionen läuft es besser, das Programm wird über die Schulen verteilt und dadurch entsteht eine sehr breite Informationsstreuung. Wir merken, dass die Schwellenängste, die Berührungängste gerade bei Aktionen, die in klassischen Kultur- und Bildungseinrichtungen stattfinden, sehr hoch sind. Diese Ängste

werden nur abgebaut, wenn wir selber mit den Kindern dort hingehen und z. B. mit Parkbetreuungs- oder Jugendzentren zusammenarbeiten. Die Museen selbst schaffen es wenig, diese Schichten mit weniger Einkommen zu erreichen.

*F: Welche Angebote setzen hier die Kinderkultureinrichtungen?*

Das ZOOM Kindermuseum bietet speziell Programm für Schulklassen und Kindergärten an, dadurch erreicht man auch die Kinder, die sonst nicht kommen würden. Das Kindertheater Dschungel Wien hat einen Busbetrieb installiert, der Dschungel-Bus, der wirklich Kinder im Park abholt und nach der Vorstellung auch wieder zum Ausgangspunkt zurückbringt. Dieses Angebot wird sehr wohl genutzt. Ganz schön finde ich auch die Aktion vom WienMuseum, die zusammen mit Jugendlichen eine Ausstellung konzipiert hat. Die Jugendlichen waren wirklich in das Konzept und in die Vermittlungsarbeit eingebunden. So können diese Berührungsängste abgebaut werden. Dadurch entstehen Ausstellungen, die auch für die Jugendlichen witzig sind und in die sie eigene Erfahrungen einbringen können. Sonst wird Museum als sehr hochschwellig erlebt.

*F: Du hast anfangs erwähnt, dass ihr den hohen Bedarf der Eltern nach Infos im Frühförderbereich untersucht habt, gibt es dazu Ergebnisse?*

Nein, nicht direkt, in Bezug aufs Vorschulalter haben wir uns genauer angeschaut, wie hoch der Bedarf an Indoorspielplätzen in Wien ist. Der Bedarf an Bewegungs- und Kommunikationsräumen für die Kleinen hängt auch stark von der Wohnumgebung ab. Es ist eben ein Unterschied, ob Familien in Stadtrandlage mit vielen Grünflächen, Parks und Spielplätzen oder in großen Wohnhausanlagen, wo es Gemeinschaftsräume gibt, leben – oder ob man im 7. Bezirk in einem Altbau wohnt, wo die Kindern nicht mal mit dem Fahrrad um den Häuserblock fahren können, weil man dann die Lackierung von Autos zahlen muss. Kenn ich aus eigener Erfahrung. (Lacht)

Für weitere Befragungen und deren Analysen fehlt uns eindeutig die Zeit.

*F: Ein Großteil eurer BesucherInnen will Infos für die Kleinen, unter*



*Vierjährigen, wie viele von diesen erkundigen sich gezielt nach Kulturprogrammen?*

Etwa die Hälfte der Leute. Aus unserer Sicht ist es so, dass zwar einiges vorhanden ist für Kinder in diesem Alter – wir tun uns als Team oft schwer mit Empfehlungen. Zum Beispiel bei Theaterproduktionen für die Kleinsten. Zum einen können wir uns nicht alles anschauen und dann gibt's schon konkrete Erfahrungen. Ich hab mir selbst unlängst eine Produktion angeschaut, die war für Kinder ab einem Jahr. Das war ein Performancekünstler hier im Fürstenhof (MQ). Der Künstler hat mit Stöcken einen Turm gebaut, und das Wahnsinnige dabei war, dass der immer höher gebaut hat, ohne den Boden zu berühren. Wenn man die Kinder beobachtet hat, die ganz Kleinen, die haben das Bizarre nicht mitgekriegt. Sie hatten ja auch nur eine ganz kurze Zeit für die Konzentration auf diese Performance, weil das, was rund um sie vorging, viel wichtiger war. Das Staunen, das haben erst die Größeren so ab 6 Jahren gezeigt. Ich denke mir, klar kann man Kleinkindern gewisse Reize von außen zutragen und ihnen auch zeigen, wie Dinge funktionieren, auf einem Level, den auch 1 – 2 Jährige verstehen. Aber eine Produktion anzubieten für dieses Alterssegment und dann auch möglicherweise Eintritt zu verlangen, find ich schon ein starkes Stück. Das ist für mich immer noch ein Aufmachen eines Marktes, man ist ja immer auf der Suche nach neuen Märkten, aber die Notwendigkeit haben mir die Kinder nicht signalisiert.

*F: Das Kindertheater Dschungel Wien, unter der Leitung von Stephan Rabl geht von der Commedia del arte aus und versteht Theater als Familienerlebnis, wo auch die Kleinsten dabei sind.*

Das würde ich dann auch so bewerben. Da frag ich mich, woher der Gedanke kommt, Kulturevents für ganz kleine Kinder anzubieten. Diesen Druck spüren wir auch hier in der wienXtra-kinderinfo, wo wir uns manchmal wundern, weil museumspädagogische Angebote für 1 Jährige gesucht werden. Die Nachfrage ist vorhanden und aus Marketinggründen wird hier auch angeboten. Ich würde Kultur grundsätzlich als Familienangebot bewerben, weil für mich wichtig ist, dass sich die Institutionen für die ganze Familie öffnen.

*F: Fernsehen und das Bedürfnis der Eltern nach Förderung – Gehirnforschung, offene Fenster für Sprachförderung, hier haben wir es mit einem Wecken von Bedürfnissen zu tun, die auch industrielle Interessen im Hintergrund haben. Ich glaube ja, dass es weniger die demographische Entwicklung ist, wir werden zwar weniger bei sinkenden Geburtenraten, aber das Öffnen eines neuen Marktes steht da im Vordergrund.*

Ja, das sehe ich auch so – dass hier kommerzielle Interessen dahinterstehen, wie Kinderlernprogramme im TV oder Fremdsprachen-DVDs für Kleinkinder, da wird ja ein Markt geöffnet, z. B. Lernspiele am PC, und daran verdient ja wer. Ich denk mir, es können immer Angebote, sowohl aus dem kommerziellen Bereich als auch aus dem Sozialprofitbereich genutzt werden, das bedarf nur eines bestimmten Informationsstandes und eines Reflexionsvermögens. Das hängt meist auch immer mit einer bestimmten Bildung zusammen und da sind wir wieder bei einer Bevölkerungsschicht, die das gut nutzen und reflektiert verwenden kann. Computerspiele kann man ja wirklich gut einsetzen, vor allem für ältere Kinder. Schlimm ist nur, wenn vom Markt so überschwemmt, so gepusht wird. Das merken wir auch in der wienXtra-kinderinfo bei den BesucherInnen und bei Aktionen, die wir machen, dass die Kinder ganz, ganz wenig Zeit haben, sich selbst zu erproben, zu schauen, was möchte ich, was gefällt mir. Ich zitiere da gern Elisabeth Menasse vom Kindermuseum: „Kreativität entsteht besonders aus der Langeweile heraus.“ Wenn Kindern langweilig ist, dann müssen sie suchen, was Spaß macht, was Interesse erweckt. Die kommerziellen Angebote der Spielwarenindustrie sind sehr stark auf passives Konsumieren ausgelegt. Wir müssen ja nicht gleich alles verdammen – wir leben in einer Konsumzeit – toll fände ich, wenn jede/r das nützen könnte und wenn Kinder sich dann aber auch zurücklehnen und schauen könnten, was brauche ich jetzt, was interessiert mich wirklich. Auch der Erwerb von sozialer Kompetenz, von Kreativität und Interesse, sich allein und selbstbestimmt zu vergnügen. Das wäre schön, wenn da die Reflexionsfähigkeit da wäre.

*F: Wie stehts mit der Chancengleichheit?*

Ja, die wahnsinnig Geförderten terminmäßig ein bisschen abspe-

cken und denen, die wenig Zugang haben, aufgrund von Einkommen, mehr an Förderung zukommen zu lassen.

*F: Bekommt ihr auch Fragen zu Kinderbetreuungseinrichtungen und deren Angebote?*

Was wir da stark merken, ist, dass Eltern sich über Konzepte informieren, wenn sie eine Betreuungseinrichtung aussuchen. Wie sehr sich das Interesse auf Frühförderung bezieht, z. B. auf bilinguale Angebote, musikalische Förderung ... oder auf Betreuungsschlüssel und pädagogisches Konzept, das entzieht sich unserer Kenntnis. Aber die Nachfrage nach diesen Informationen über Qualität wird immer größer.

*F: Kennst du den neu herausgegebenen Bildungsplan der Wiener Kindergärten?*

Liegt bei uns auf. Ich hab ihn mit großer Aufmerksamkeit gelesen. Dass es sehr unterschiedliche Kindheiten gibt und der Kindergarten hier eine wesentliche Ausgleichsfunktion haben soll, das ist mir zu wenig behandelt. Grundsätzlich glaub ich, dass theoretisch viel überlegt wird, wie das dann in der Praxis umgesetzt wird, kann ich nicht überprüfen.

*F: Fragen BesucherInnen schon nach dem Bildungsplan?*

Nein, da ist mir nichts bekannt. Er ist noch ziemlich frisch und ist ja auch nicht so offensiv nach außen getragen worden. Bei den Kindergärten hab ich das Gefühl, das schauen sich die Eltern vor Ort an und wissen da ein Stück weit, wie die Kindergärten der Gemeinde ausschauen. Die Schnuppertage dürften sich da herumgesprochen haben.

*F: Wienextra gibt ja das familientage-Programmheft heraus, wie schauts da aus mit Angeboten für die ganz Kleinen? Gibt es da schon Bildungsangebote?*

Für die 0 bis 3 Jährigen haben wir meist kein Programmangebot in den familientagen, weil wir Qualitätskriterien haben. Uns genügt es nicht, wenn z. B. bei Angeboten für Kinder von 3 bis 6 Jahren im Museumsbereich ein Sitzpolsterl angeboten wird und mit kindgerechter Sprache durch eine Erwachsenenausstellung

geführt wird. Das ist uns zu wenig. Da gibt es in Wien bessere Angebote, wo die Kinder mit allen Sinnen angesprochen werden und individuell auf sie eingegangen, Kunstvermittlung kindgemäß angeboten wird. Diese Angebote wollen wir dann veröffentlichen. Auch bei den Eltern gibt's da einen Mangel an Erfahrung und Wissen über Qualität. Erst wenn die Kinder dann groß sind, kennen die Eltern auch die qualitativ guten Angebote.

Wir merken aber, dass immer jüngere Kinder zu den Angeboten kommen. Das liegt auch an der Familiensituation – wenn mehr Kinder da sind, kommt das kleinere mit. Beim Rambazamba Riesenspielfest im Rathaus haben wir bisweilen ein Problem mit Kinderwagenparkplätzen. Diese Angebote im Spiel- und Veranstaltungsbereich werden auch genutzt, um mit dem Kind raus zu kommen und Orte aufzusuchen, die Kindern Spaß machen und wo Familien akzeptiert werden. Das kann ja im großstädtischen Bereich schwierig sein.

*F: ... überhaupt wenn du dann auf unsere neue Familienministerin triffst...*

Ich kann mich anschließen, dass Kinder manchmal nerven, aber sicher nicht, dass sie das Leben vermiesen. (lacht) Erwachsene nerven mich manchmal mehr.

Zum anderen ist es schon so, dass der Anspruch, dem Kind etwas zu bieten, zu zeigen, sehr stark da ist. Wir haben da über 80 Listen zu einzelnen Themen, wo Adressen von Anbietern drauf sind, wie etwa Indoorspielplätze oder Musik- und Tanzangebote. Wir haben auch eine Kinderhighlight-Liste, wo wir als Highlight auch draufschreiben: „Bilderbuch vorlesen“. Wir nehmen wahr, dass Eltern glauben, Freizeit mit Kinder zu verbringen heißt, möglichst sinnvoll, programm-intensiv und eingekauft zu verbringen. Das ist ein Spiegel unserer Gesellschaft, den die Eltern da nachbilden. Und das zuhause „Kuscheln“ bis „Bilderbuchschaun“, das ist oft als wertlos eingestuft.

*F: Es gibt ja auch noch wienXtra-spielebox, bietet die auch für die ganz Kleinen Förderspiele an?*

Nein. Vielleicht sag ich noch was über das wienXtra-cinemagic, wo wir Filme empfehlen, die oft auch schon für jüngere Kin-

der empfohlen werden, wo wir dann die Altersgrenze bewusst hinaufsetzen. Das Kino hat ja so ein schönes Experiment, das „Bilderbuchkino“ gemacht, wo Bilderbuchseiten an die Wand projiziert werden und ein Sprecher und Musiker den Text gestalten. Alles sehr langsam und konzentriert, damit die Abfolge der Bilder nicht so schnell ist. Das ist eine sehr altersadäquate Form der Präsentation, damit die Kinder mehr Zeit haben, das Buch zu erfassen und in die Kinowelt hineinschnuppern können. wienXtra-cinematic ist konzipiert für Kinder ab 3 Jahren, hier kommen teilweise aber auch die Jüngeren. Da kommen die Leute mit Kindern ab 1,5 bis 2 Jahren. Ich meine, das ist nichts Schlimmes, weil die schauen ja auch fern. Wir empfehlen aber ab 3 Jahren.

Bei den Altersgrenzen und unserer Einschätzung damit, sind wir oft mit Eltern konfrontiert, die sagen: „Mein Kind ist fünf, das ist eh schon so weit“. Sie möchten den Jüngeren Zugänge schaffen für Angebote von Älteren. Ich kann mir das nur erklären, dass die Eltern ihrem Kind was Gutes tun wollen, ihm einfach mehr zu ermöglichen, weil es ja schon so weit ist. Wir versuchen dann klar zu machen, dass es Sinn macht, ein bestimmtes Alter zu haben, um die Inhalte und Möglichkeiten, die ein Angebot in sich birgt, auch zu erhalten. Das ist ganz schwierig zu argumentieren. In der spielebox schauen sie sich sehr genau an, welche (Lern)Spiele für welches Alter geeignet erscheinen. Aber es bleibt letztendlich in der Verantwortung der Eltern, ob sie passende Spiele ausborgen oder nicht. Wir finden es aber für uns wichtig, aus unserer Fachlichkeit heraus, zu sagen, dieses Spiel eignet sich erst ab einem bestimmten Alter. Die Überforderung ist schon eine Gefahr – es ist ja die Welt, unsere Gesellschaft an sich schon eine Überforderung und wenn wir die Kinder auch beim Spielen stressen...

*F: Hast du noch ein wichtiges Thema, über welches du noch sprechen möchtest?*

Der Markt pusht schon massiv – wenn ich an alle Dinge von Kinderfernsehen, Handy, Computerspiele, Gameboy, i-Pod, diverseste Spielkonsolen denke, ich frag mich, war es leichter vor 20 Jahren Kinder zu kriegen? Heute hast du als Erwachsene/r

ständig Regeln aufzustellen und die auch zu kontrollieren, zu sanktionieren und zu reflektieren. Bei meinen Kindern konnte ich den Gameboy gerade noch abwehren – sie haben dann bei Freunden gespielt oder sich das Gerät von Freunden ausgeliehen. Aber das war der Gameboy, die anderen Dinge waren da noch nicht am Markt.

*Danke für das Gespräch.*

*Für alle, die sich mehr Infos holen wollen, ist die Webseite <http://www.wienextra.at> empfohlen.*

Die Fragen an Sabine Krones, Mag<sup>a</sup> DSA Leiterin [wienXtra-kinderinfo/wienerferienspiel/familientage](http://www.wienextra.at/wienerferienspiel/familientage) stellte Walter Mitterbauer.

## SCHÖNE AUSSICHTEN ...

### Pränatale Intelligenzförderung in der gegenwärtigen japanischen Bildungsgesellschaft

*„Wenn aber der Zeitpunkt der Geburt herannaht, legt der Vater, als wolle er telefonieren, seinen Mund an die Scham der Mutter und fragt mit lauter Stimme: ‚Willst du in diese Welt geboren werden? Überlege es dir gut und antworte dann!‘ [...] Das Kind im Mutterleib schien etwas befangen, denn es antwortete nur mit leiser Stimme: ‚Ich möchte nicht geboren werden. Zum einen ist die mir von meinem Vater vererbte Gemütskrankheit schon schlimm genug, zum anderen meine ich, daß ein Kappadasein ein sehr elendes ist.‘“*  
*Akutagawa Ryonuske, Kappa (zit. n. Iris Funabashi)*

In ihrer Magisterarbeit (Uni Frankfurt) geht Iris Funabashi von der in Japan viel zitierten so genannten „Bildungsgangesellschaft“ (gakureki shakai), also vom Selbstbild eines leistungsstarken und egalitären Bildungssystems aus. Der zukünftig zu erwartende soziale Status und Karriereerfolg wird über die Schullaufbahn entschieden und bildungsfördernde Maßnahmen werden zunehmend ins frühkindliche Alter verlegt. Internationale Forschungserkenntnisse aus der Neurowissenschaft, Entwicklungspsychologie und kognitiven Sprachwissenschaft bestätigen, dass der grundlegende Reifeprozess des menschlichen Gehirns in den ersten Lebensjahren vollzogen wird und Voraussetzung für das spätere Lernen ist. Bereits im Mutterleib entwickelt das Ungeborene sensorische und mentale Fähigkeiten, es verfügt über unterschiedliche Wahrnehmungskompetenzen und interagiert mit seiner Umgebung. Während westliche Industrieländer wie Deutschland von der Idee eines Lernkonzepts für das Kind im Mutterleib bisher weitgehend unberührt blieben, gibt es in Japan seit einigen Jahren ein offensichtliches Interesse an einer aktiven erzieherischen Einflussnahme auf das ungeborene Kind. Der derzeitige internationale Forschungsstand gibt über die Erziehung im pränatalen Stadium vergleichsweise wenig Antwort-

ten. Zwar gewinnen Bildungs- und Erziehungsmaßnahmen vor dem Schuleintritt auch in England, Amerika oder Deutschland zunehmend an Aufmerksamkeit, diese beziehen sich aber hauptsächlich auf das Kleinkindalter von drei bis sechs Jahren. Auch in den internationalen Beiträgen über Sozialisationsmuster von Kindern und Jugendlichen in der japanischen Gesellschaft fehlt es an konkreten Bezugnahmen auf die Existenz des Ungeborenen als Mitglied der Bildungsgesellschaft. Vor diesem Hintergrund werden in der Magisterarbeit empfohlene Fördermaßnahmen für das pränatale Stadium analysiert, wie sie in gegenwärtigen japanischen Publikationen aus der so genannten Ratgeberliteratur übermittelt werden. So lieferte der Erziehungswissenschaftler Shichida Makoto einen Bestseller mit dem Titel „Neue pränatale Erziehung – Die Zukunft des Babys wird erschlossen“, ein anderer Titel lautet „Kindererziehung vom Ungeborenen an“, in diesem Fall von einem Mediziner (Oshima Kiyoshi) verfasst, ein dritter Titel „Vom Ungeborenen an – Die Mutterschaft entscheidet über ‚Wissen‘ und ‚Geist‘“ von Ibuka Masaru, dem Mitbegründer der späteren Firma Sony.

Folgende Fragen leiten die Analyse: Welche Erziehungskonzepte werden in der japanischen Bildungsgesellschaft für das noch ungeborene Kind entworfen, welchen Stellenwert nimmt hierbei eine frühe Intelligenzförderung durch Lernerfahrung ein, und auf welche Art und Weise wird den japanischen Eltern die Perspektive einer Erziehung in utero – und eine damit verbundene Enkulturation des Ungeborenen – nahe gelegt? Sind diese „Erziehungskonzepte“ zukunftsweisend und auf andere Industrieländer übertragbar? Welche Rolle spielt dabei das Ungeborene? Wird es als Individuum begriffen oder als Mittel zum Zweck gehandelt?

(<http://www.japanologie.uni-frankfurt.de/links.php?topic=191>)

Über diese Website kann die gesamte Diplomarbeit angefordert werden



---

## **AutorInnen**

**Anna-Maria Adaktylos**, Sprachwissenschaftlerin, Wien

**Agnieszka Dzierzbicka**, Assistentin am Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien

**Ingolf Erler**, Soziologe, Journalist, Wien

**Ingrid Kluger**, Gehörlosenpädagogin, Wien

**Sabine Krones**, Leiterin wienXtra-kinderinfo/wienerferienspiel/familientage

**Hermann Kuschej**, Soziologe, Institut für höhere Studien, Wien

**Grete Miklin**, Bundesdachverband der Elternverwalteten Kindergruppen, Wien

**Walter Mitterbauer**, Radfahrer und Skibergsteiger

**Stefan Rabl**, Leiter des Theaters für junges Publikum – Dschungel, Wien

**Gerd E. Schäfer**, Univ. Prof. Köln, Lehrstuhl für allgemeine Erziehungswissenschaften unter bes. Berücksichtigung der frühen Kindheit

**Anette Schawerda**, Landschaftsplanerin, Spielpädagogin, Mediatorin, Bad Vöslau, NÖ

**Michael Sertl**, Soziologe an der Pädagogischen Akademie des Bundes, Wien

**Susanne Skriboth-Schandl**, Fachärztin für Kinder- und Jugendheilkunde, Psychotherapeutin, Wien

**Constanze Wimmer**, unterrichtet an der Anton Bruckner Privatuniversität in Linz zu Aspekten der Musikvermittlung und betreut die Öffentlichkeitsarbeit der Universität

Hubert Teml, Helga Teml

## Erfolgreiche Unterrichtsgestaltung Wege zu einer persönlichen Didaktik

Erfolgreich im Lehrberuf, Band 1

zahlreiche s/w Abbildungen

184 Seiten, € 19.90/sfr 34.90 ISBN 978-3-7065-4302-6

Lernfördernde Haltungen leben - Fundierte Planungen entwickeln –  
Zentrale Unterrichtssituationen gestalten – Übergreifende Bildungs-  
ziele umsetzen

Verständliche Informationen, erprobte Handlungsanregungen sowie  
weiterführende Reflexionsfragen konfrontieren die LeserInnen mit zen-  
tralen Themen der Unterrichtsgestaltung. Auf diese Weise soll die Ent-  
wicklung einer „persönlichen Didaktik“ angeregt werden, die profession-  
elles Unterrichtshandeln stimmig mit der eigenen Person verbindet.

Hubert Teml war viele Jahre an der nunmehrigen Pädagogischen Hoch-  
schule der Diözese Linz sowie als Lehrbeauftragter an verschiedenen  
Universitäten und Pädagogischen Instituten tätig. Arbeitsschwerpunk-  
te: Unterrichtswissenschaft, „Ganzheitliches Lernen“, Schulpraktische  
Studien und Persönlichkeitsentwicklung.

Helga Teml unterrichtete an Volks-, Haupt- und Polytechnischen Schu-  
len. Sie war Betreuungslehrerin für verhaltensauffällige SchülerInnen  
und in der LehrerInnenfortbildung tätig.

Bestellen Sie unsere Bücher portofrei mit Rechnung  
über unsere Homepage:  
[www.studienverlag.at](http://www.studienverlag.at)

**StudienVerlag**

Innsbruck  
Wien  
Bozen

Helga Kittl-Satran (Hrsg.)

## Schulschwänzen - Verweigern - Abbrechen Eine Studie zur Situation an Österreichs Schulen

Bildungsforschung, Band 19

zahlr. Tabellen und Übersichtstafeln

224 Seiten, € 24.90/sfr 43.70 ISBN 978-3-7065-4379-8

Schulversäumnisse sind kein Phänomen „unserer Zeit“ oder der „heutigen Jugend“. Beharrliche Abwesenheit der Jugendlichen von der Schule zieht in der Regel das Fehlen schulischer Qualifikationen nach sich, wodurch sie in unserer stark wissensorientierten Gesellschaft und den veränderten Bedingungen am Arbeitsmarkt Gefahr laufen, dauerhaft vom Ausbildungs- und Arbeitsmarkt ausgeschlossen zu werden.

Vor diesem Hintergrund und mit dem Ziel, bei Bedarf entsprechende Interventionsschritte einleiten zu können, wurde im Jahr 2005 vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur eine Studie in Auftrag gegeben, in der das Ausmaß von Schulabsentismus in Österreich, die Ursachen und Bedingungen, die zu Schulabsentismus und Schulabbruch führen, sowie deren Auswirkungen untersucht werden sollten. Im vorliegenden Band werden die Ergebnisse dieser umfangreichen empirischen Untersuchung vorgestellt.

Bestellen Sie unsere Bücher portofrei mit Rechnung  
über unsere Homepage:  
[www.studienverlag.at](http://www.studienverlag.at)

**StudienVerlag**

Innsbruck  
Wien  
Bozen

## LIEFERBARE TITEL

Nr.	Titel	Preis
35	Störfaktor Körper	€ 2,20
36	Naturwissenschaften	€ 2,20
37	Otto Glöckel	€ 4,40
38	Fremdsprachenunterricht	€ 4,40
40	Arbeit & Bildung	€ 4,40
42	Ästhetik	€ 4,40
45	Gewerkschaft	€ 5,50
47	Schuleinstieg	€ 4,40
48	Konsumenten	€ 4,40
49	Erinnerungsarbeit 1938/88	€ 5,00
51	Mozart 1789	€ 5,00
52	Bildungspolitik	€ 7,20
53	Sexualität	€ 7,20
56	Zweiter Weltkrieg	€ 6,40
57	Österreich-EG-Europa	€ 5,00
58	Museumspädagogik	€ 10,20
59	Analphabetismus	€ 5,00
60	Erziehungsziel Parteidisziplin	€ 5,00
61	Erziehung und Bildung III	€ 7,20
62	Community Education	€ 7,20
63	Feministische Pädagogik	€ 7,20
64	Schulautonomie	€ 10,90
65	Traumschule	€ 5,00
66	Österreichische Identität	€ 7,20
67	Lernwidersprüche	€ 7,20
68	Fremd-Sprachen-Politik	€ 7,20
69	Was Lehrer lesen	€ 7,20
70	Behindertenintegration	€ 10,90
71	Sexuelle Gewalt	€ 7,20
72	Friedenserziehung	€ 8,70
74	Projektunterricht	€ 7,20
76	Noten und Alternativen II	€ 7,20
77	Unabhängige Gruppen in der GÖD	€ 7,20
78	Neues Lernen – neue Gesellschaft	€ 7,20
79	Sozialarbeit & Schule	€ 6,50
80	Reformpädagogik	€ 8,70
81	Lust auf Kunst?	€ 8,70
82	Umweltwahrnehmung	€ 8,70
84	Verordnete Feiern – gelungene Feste	€ 8,70
85	Misere Lehre	€ 8,70
86	Erinnerungskultur	€ 8,70
87	Umwelterziehung	€ 8,70
88	Lehren und Lernen fremder Sprachen	€ 8,70
89	Hauptfach Werkerziehung	€ 8,70
90	Macht in der Schule	€ 8,70
92	Globalisierung, Regional- isierung, Ethnisierung	€ 10,90
93	Ethikunterricht	€ 8,70
94	Behinderung, Integration in der Schule	€ 10,90
95	Lebensfach Musik	€ 10,90
96	Schulentwicklung	€ 10,90
97	Leibeserziehung	€ 12,40
98	Alternative Leistungsbeurteilung	€ 11,60
99	Neue Medien I	€ 11,60
100	Neue Medien II	€ 10,90
101	Friedenskultur	€ 10,90
102	Gesamtschule – 25 Jahre schulheft	€ 10,90
103	Esoterik im Bildungsbereich	€ 10,90
104	Geschlechtergrenzen überschreiten	€ 10,90
105	Die Mühen der Erinnerung Band 1	€ 10,90
106	Die Mühen der Erinnerung Band 2	€ 10,90
107	Mahlzeit? Ernährung	€ 10,90
108	LehrerInnenbildung	€ 11,60
109	Begabung	€ 11,60
110	leben – lesen – erzählen	€ 11,60
111	Auf dem Weg – Kunst- und Kulturvermittlung	€ 11,60
112	Schwarz-blaues Reformsparen	€ 8,70
113	Wa(h)re Bildung	€ 9,50
114	Integration?	€ 9,50
115	Roma und Sinti	€ 9,50
116	Pädagogisierung	€ 9,50
117	Aufrüstung u. Sozialabbau	€ 9,50
118	Kontrollgesellschaft und Schule	€ 9,50
119	Religiöser Fundamentalismus	€ 9,50
120	2005 Revisited	€ 9,50
121	Erinnerungskultur – Mauthausen	€ 9,50
122	Gendermainstreaming	€ 9,50
123	Soziale Ungleichheit	€ 9,50
124	Biologismus – Rassismus	€ 9,50
125	Verfrühpädagogisierung	€ 9,50
	in Vorbereitung:	
126	Verratenes Leben – benachteiligte Jugendliche	
127	Beratung, Coaching, Supervision	