

Die Psychomotorik als ontogenetischer Ursprung aller Bildungsprozesse

2

Zusammenfassung

In diesem wie dem folgenden Kapitel stehen die Entwicklungsprozesse des Säuglingsalters und der frühen Kindheit im Zentrum. Dabei geht es in Kap.2 generell darum, die pädagogischen Herausforderungen bei der erstmaligen Herausbildung der individuellen Subjektivität darzustellen. Ausgangspunkt bildet dabei die Einsicht des sozialökologischen Entwicklungskonzeptes, dass der Mensch ein **biosoziales** Wesen ist. Diese wird anhand der Theorie von Piaget gerade hinsichtlich der Frühphase der psychosozial eingelagerten **kognitiven** Entwicklungsstufen rekonstruiert, die er in einen engen Zusammenhang stellt mit der alltagsverankerten und -bezogenen Bewältigung von Handlungsprozessen und -problemen (Kap. 2.1). Dem liegt die normativ gut begründete bzw. begründbare Annahme zugrunde, dass die Säuglinge und Kleinst- bzw. Kleinkinder ein unveräußerliches Menschenrecht auf körperliche, psychische und geistige **Gesundheit** haben (was qualitativ mehr ist als die Abwesenheit von Krankheit!). Da dies für einen Teil der Familien keine Selbstverständlichkeit ist, wurde in den letzten Jahren das Konzept der Familienhebammen entwickelt und implementiert, welches das traditionelle medizinische Aufgabenverständnis um die psychosozialen Kompetenzen erweitert und damit als Teil der Frühen Hilfen Anschluss gefunden hat an bestimmte Aufgabenbestimmungen der Sozialen Arbeit (Kap. 2.2). Während es dabei wesentlich um die primäre oder sekundäre Prävention zur Sicherung des Kindeswohls geht, eröffnet die Theorie von Piaget noch ein anderes pädagogisches Perspektivenspektrum, nämlich die handlungs- und sozialraumbezogene Förderung der elementaren kognitiven Prozesse durch eine anregungsreiche Umwelt, die weitreichende Ermöglichung von Selbsttätigkeit und die takt- und respektvolle Förderung und Anregung dieser frühen Selbstbildungsprozesse (Kap. 2.3)

Es gehört zu den *universellen* Besonderheiten der *menschlichen* Individuen, dass sie sowohl **Naturwesen** als auch **soziale Wesen** sind, dass besonders in den frühen und den späten Phasen der Individualentwicklung (Ontogenese) biologische Reife- bzw. Verfallsprozesse und psychosoziale Lebenspraxis ineinandergreifen. In der Sozialen Arbeit spielt die Lebensweltorientierung im Sinne der Ausrichtung am Alltagsleben der Menschen, speziell der AdressatInnen, eine zentrale Rolle. Sie ist aber nur *ein* wichtiger Bezugspunkt der phänomenologisch ausgerichteten Sozialwissenschaften. Ein weiterer ist die **Leiblichkeit**; sie ist das Vermittlungsmedium zwischen der Körperlichkeit (mit den Systemen Atmung, Bewegungsapparat, endokrines System [Hormondrüsen, die ihre Produkte direkt ins Blut angeben], Herz/Kreislauf, Immunsystem, Sinnesorgane/Nerven, Urogenitalsystem und Verdauung) und der Gesellschaftlichkeit (Gesamtheit der zwischenmenschlichen Beziehungen, der unmittelbaren sozialen, der institutionellen und der übergreifenden systemischen Lebensbedingungen). Die in der Leiblichkeit enthaltene Spannung zwischen biologischer Reifung und psychischer Entwicklung beginnt in der 7. Woche der Schwangerschaft mit der Ausbildung der Berührungsreize (als elementarster Form der Sensibilität) und der Habituation (als elementarster Lernform) zwischen der 29. und 32. Woche (vgl. Bodenburg/Kollmann 2014, 91ff) und entfaltet sich besonders „rasant“ ab der Geburt. Entgegen den im Alltagsdenken immer noch weit verbreiteten und lange Zeit auch in der Wissenschaft dominierenden Auffassung vom *passiven* Säugling (1. – 12. Monat) und Kleinstkind (englisch Toddler genannt; 13. – 24. Monat) – zum Teil werden auch die Kleinkinder (24. – 36. Monat) nicht vorrangig als aktive, sondern als zu beschützende und zu „belehrende“ Wesen betrachtet – hat der Genfer Entwicklungspsychologe Jean Piaget (1896–1980) von Anfang an die **Subjektivität** der Kinder betont. Dies ist ein guter Grund, seine diesbezüglichen Überlegungen zum zentralen Bezugspunkt dieser Bildungsaufgabe zu machen.

2.1 Bildungsthema: Die erstmalige Herausbildung der sensomotorischen Intelligenz (Piaget)

Piaget hatte sich in den 1920er Jahren sowohl mit der moralischen Entwicklung der Kinder (besonders untersucht am Beispiel des Regelverhaltens im Marmeladenspiel) und ihrem „Weltbild“ beschäftigt (vgl. Piaget 1983, Erstes Kapitel; 1988, Zweiter und Dritter Teil) und dabei nicht nur die **Selbsttätigkeit** betont, sondern auch die Bedeutung der **Gleichaltrigengruppe** schon in dieser frühen Entwicklungsphase. In dieser Zeit, die bis etwa 1945 dauerte, hatte Piaget noch ein eher „ganzheitliches“ Interesse an der Kindesentwicklung und bezog auch noch stärker die sozialen und

gesellschaftlichen Bedingungen der Ontogenese ein. Zugleich gab es sehr enge Beziehungen zu erziehungswissenschaftlichen Fragen, denn Piaget übernahm 1929 das Amt des Direktors des „Bureau International de L'Education“ und nach 1945 die Präsidentschaft der Schweizer UNESCO-Kommission (vgl. die Zusammenstellung der entsprechenden Schriften in Piaget 1974a; 1999). In seiner 2. Phase (ab ca. 1946; vgl. Garz 2008, Kap. 4.3) konzentrierte er sich auf die kognitiven Kompetenzen, deren übergreifende Entwicklungsperspektive er in der *Logik* (speziell der Mathematik, aber auch den Naturwissenschaften) sah und klammerte zunehmend die sozialen und systemischen Bedingungen aus. Trotz dieser relativen Verengung ergaben seine Forschungen einen sehr differenzierten Einblick in die kognitive Entwicklung, der für das lebensweltangemessene pädagogische Fördern der Kinder und Jugendlichen unverzichtbar ist.

2.1.1 Allgemeine Prinzipien und Stufen der kognitiven Entwicklung

Piaget verstand theoretisch-methodisch die biografische Bewältigung des Lebenslaufs als eine **sich gesetzmäßig in Stufen vollziehende Ontogenese**. Diesbezüglich waren die Voraussetzungen und Resultate seiner empirisch-experimentellen Forschungen besonders folgende (vgl. Piaget 1974a; 1981, Kap. II, VI u. VII; Bringuier 1996, 3. u. 4. Gespräch; vgl. auch den Wissensbaustein Nr. 2, S. 32-33):

1. Entwicklung wird funktional als *Adaption* verstanden und vollzieht sich im Spannungsfeld von *Assimilation* (psychische Integration, „Einverleibung“ von Aspekten der Umwelt entsprechend den Schemata und Strukturen, über die die Subjekte verfügen) und *Akkommodation* (Prozess der innovativen Anpassung der Schemata und Strukturen, wenn sich das Niveau der Assimilation als unzureichend erweist).
2. Die *Erfahrungen* der Kinder und Jugendlichen, aber auch der Erwachsenen in der aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt, bilden den Ausgangspunkt der geistigen, intellektuellen Entwicklung. Zugleich löst sich das *Denken* während der Ontogenese immer mehr von diesen physischen Erfahrungen bzw. logischen Erfahrungen der Handlungskoordination. Hier gibt es gewisse Übereinstimmungen mit dem Lebensweltkonzept, welches auch die Bedeutung der Erfahrungen für das Selbst- und Weltverständnis betont.
3. Durch das Denken bildet sich die *Intelligenz* (der „Geist“) im Sinne der Gesamtheit aller koordinierenden Operationen aus, also die verinnerlichten und verallgemeinerten Handlungsmuster, die sich besonders auszeichnen einerseits

durch gedankliche Flexibilität (Reversibilität = Umkehrung von Operationen und Dezentriertheit = Überwindung des – kindlichen – Egozentrismus) und andererseits durch logische Widerspruchslosigkeit und Reziprozität (z. B. Respekt vor den eigenen Interessen und denen der Mitmenschen).

4. Durch die aktiven Auseinandersetzungen bilden sich *Schemata* im Sinne aktivierender Muster heraus, die zum einen die *Wahrnehmung* von (z. B. runden oder eckigen) Gegenständen und zum anderen den *Umgang* mit bestimmten Gegenständen verallgemeinern (z. B. das Greifen als „Besitznahme“). Die verschiedenen Schemata einer Entwicklungsstufe bilden dann dessen ganzheitliche *Struktur*.
5. Bei jeder Stufe muss die Phase des *Hervorbringens* und des *Bestehens* unterschieden werden, wobei sich das Charakteristische der jeweiligen Stufe aus inneren Operationen, also kognitiven Schemata und Strukturen zusammensetzt.
6. Jede Stufe ist ein strukturiertes, organisiertes Ganzes, welches auf einem spezifischen und vom Subjekt selbst ausgleichend regulierten *Gleichgewichtszustand* zwischen Assimilation und Akkommodation, Schemata und Strukturen sowie insgesamt zwischen Organismus und Umwelt besteht. Das wird als *Äquilibration* bezeichnet und ermöglicht ein Optimum an Aktivität und Austausch. Die verschiedenen Aufgabenbereiche entwickeln sich nicht zwingend synchron, sondern es kann zu horizontalen Verschiebungen kommen, was Piaget als „*décalage horizontal*“ bezeichnet hat. Zugleich ist jede bestehende Struktur der *Ausgangspunkt* der neuen Struktur.
7. Die Reihenfolge der Stufen ist universell, konstant und ihr altersabhängiges Auftreten kann nur in bestimmten Grenzen schwanken; es gibt also ein optimales Zeitfenster für die jeweiligen optimalen Entwicklungsfortschritte. Die verschiedenen Denkniveaus weisen eine invariante Strukturgenese auf, deren Ausbildung durch pädagogische, kulturelle und gesellschaftliche Interaktionsmuster, Institutionen und generelle Bedingungen beschleunigt, verlangsamt oder blockiert werden kann, ohne dass sich an der Abfolge der Stufen insgesamt etwas ändert.
8. Beim Übergang von einer zur nächsten Stufe werden die *einfacheren* Handlungs- und kognitiven Schemata zu einem Teilaspekt der *komplexeren* Strukturen, also in ihnen dialektisch aufgehoben. Diese Stufen insgesamt stellen ein hierarchisches System dar, eine entwicklungslogische Ordnung von Strukturen, die sich zunehmend differenziert und integriert.

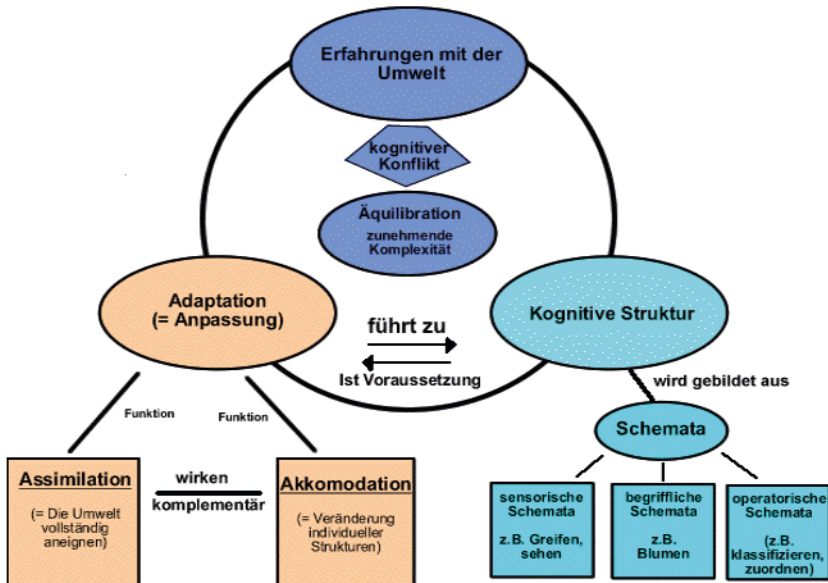


Abb. 2 Wechselwirkungen der verschiedenen Faktoren in Piagets Entwicklungspsychologie

Quelle: http://art.ph-freiburg.de/Piaget/PNG/Prinzipien/Prinz_abb7.png

Aus diesem abstrakt – logischen Entwicklungsverständnis resultieren inhaltliche folgende **Hauptstufen der geistigen Entwicklung** (vgl. zusammenfassend Piaget 1973, 2. u. 3. Vorlesung; Piaget 1981, Kap. II):

- a. Stufe I: Sensomotorische Operationen (0–18. Monat)
Sie ist bestimmt durch die Herausbildung eines die Aktivitäten koordinierenden Planes des konstanten Objektes und die sensomotorische Strukturierung der unmittelbaren Umgebung. Dabei orientiert sich der Säugling bzw. das Kleinstkind in der ersten Teilperiode auf den eigenen Körper und erst in der zweiten werden die Pläne der objektgerichteten praktischen Intelligenz entwickelt.
- b. Stufe II: Konkrete Denkopoperationen (19. Monat – 11./12. Jahr)
In der ersten, präoperativ genannten Periode entstehen die inneren Operationen (18. Monat – 7. Jahr), deren Struktur hier insgesamt an den konkreten Inhalt gebunden bleibt. In der zweiten Phase (8. – 11./12. Jahr) werden diese inneren Operationen strukturiert und erst jetzt bildet sich die *Reversibilität* heraus.

Darunter wird die Umkehrung der Denkopoperationen verstanden, wobei hier die Negation und die Reziprozität noch getrennt sind. Damit werden die logisch-elementaren Denkopoperationen herausgebildet.

c. Stufe III: Formale Denkopoperationen (11./12. – 14./15. Jahr)

Diese Denkstufe ist durch die Ausbildung abstrakter, formaler Denkopoperationen bestimmt, die sich also von den konkreten Inhalten ablösen und die dann eine Verknüpfung der Hauptformen der Reversibilität (Negation und Reziprozität) erlauben. Sie kann auch als *hypothetisch-deduktive* Ebene des Denkens bezeichnet werden und bildet die Voraussetzung für das propädeutisch-wissenschaftliche und schließlich das wissenschaftliche Denken.

2.1.2 Die Herausbildung der sensomotorischen Intelligenz

Diese Darstellung der Entwicklungsstufen ist noch sehr global und wenig konkret. Piaget hat diese Stufen weiter ausdifferenziert. Bezogen auf die in diesem Kapitel zu thematisierende früheste Bildungsentwicklung ist Stufe I, also die sensomotorische Intelligenz relevant. Aber auch in diesem Fall müssen immer auch die höheren Stufen mit in den Blick genommen werden, denn diese enthalten die *längerfristige* und in gewisser Weise auch *normative*, also auch bildungstheoretisch zu verstehende Perspektive von Piagets Theorie. – Die Stufe I lässt sich wie folgt weiter ausdifferenzieren (vgl. Piaget/Inhelder 1977, 1. Kap.):

a. Die Betätigung und Einübung der Reflexe (0. – 1. Monat)

Die Reflexe (z. B. Saug-, Schluck- und Greifreflexe) und die darauf aufbauenden spontanen und zum Teil auch rhythmischen Bewegungen des Säuglings bilden den Ausgangspunkt der Entwicklung; wobei hier zu bedenken ist, dass sich Reizbarkeit, Sensibilität, unbedingte Reflexe und elementare Körperschemata ursprünglich bereits in der vorgeburtlichen Phase (ca. ab dem 5. pränatalen Monat) ausbilden. Dabei macht auch hier „Übung den/die MeisterIn“, denn im Laufe der Zeit werden die Bewegungen immer präziser (z. B. das Greifen nach Objekten) und wird auch auf andere Objekte übertragen (z. B. vom Saugen an der Mutterbrust zum Lutschen am eigenen Finger), womit die reine „Steuerung“ durch die Reflexe erstmals und ansatzweise überwunden wird und zugleich Differenzierungserfahrungen gemacht werden (z. B. zwischen dem Saugen an der Mutterbrust vs. an der Flasche).

b. Die primären Kreisreaktionen (1. – 4. Monat)

Erste Fertigkeiten und Gewohnheiten bilden sich aus, wenn das Kleinstkind durch seine ungerichteten, ganz auf den unmittelbaren Lebensraum beschränk-

ten Aktivitäten „lustvolle“ Erlebnisse hat (z. B. durch das zufällige Berühren der Lippen), diese dann wiederholt (z. B. in Form des Daumenlutschens) und diese auf eine elementar-zirkuläre Weise einübt (z. B. das Verfolgen eines bewegten Gegenstandes mit den Augen oder das Anlächeln einer vertrauten Person – ohne sie allerdings bereits als Individuum erkennen zu können – oder auch das Erzeugen von Geräuschen aller Art).

c. Die sekundären Kreisreaktionen (4. – 8. Monat)

Für den weiteren Kompetenzerwerb sind die auf den eigenen Körper fixierten und von den Auge-Hand-Koordinationen, also den Verschränkungen von (An-)Sehen und Greifen gesteuerten Aktivitäten von zentraler Bedeutung. Hier deutet sich erstmals eine gewisse Zielgerichtetheit an, weil nun die Außenwelt immer mehr ins Zentrum des Interesses rückt und die Bewegungen nicht mehr einen reinen Selbstzweck haben. Sie sind jetzt vielmehr ein Mittel und dienen in gewisser Weise „bewusst“ dem Erreichen eines bestimmten Handlungsergebnisses (z. B. die Hand des Vaters oder der Mutter zu erreichen und festzuhalten; oder dem Kind gefällt der zufällig entdeckte Klang einer Glocke und deshalb schlägt es immer wieder gegen sie). Insofern haben wir es mit einer „Innen-Außen“-Zirkularität zu tun.

d. Die absichtliche Abstimmung zwischen Zielen und Mitteln (8. – 12. Monat)

Zwischen die vorgängig vorhandenen und „festgelegten“ Ziele und die unmittelbare soziale und gegenständliche Umgebung werden nun aufgrund eigener, experimenteller Erlebnisse bestimmte, immer mehr optimierte Mittel integriert, mit deren Hilfe die Ziele überhaupt oder besser erreicht werden können (wenn z. B. ein Kissen weggeschoben wird, um an die Rassel zu kommen oder um zu einem anderen Kind krabbeln zu können; oder aber Erwachsene werden dazu „benutzt“, um unerreichbare Gegenstände – z. B. auf einem Schrank – zu erhalten). Dem liegt schon die Erfahrung zugrunde, dass die Objekte eine gewisse beständige Dauer und Qualität, also eine gewisse Konstanz haben. Zugleich werden jetzt verschiedene Handlungsschemata auf den gleichen Gegenstand angewendet (z. B. wenn ein Ball mit einer Hand, mit beiden Händen hoch geworfen oder flach gerollt wird), womit das Kleinkind experimentierend auch den „Gebrauchswert“ bestimmter Gegenstände erprobt.

e. Die tertiäre Kreisreaktion (12. – 18. Monat)

Ein neues Kompetenzniveau entsteht, wenn die Kleinst- bzw. Kleinkinder einerseits durch spontanes Experimentieren entdecken, dass man bestimmte Gegenstände zur Zielerreichung verwenden kann (z. B. ein Handtuch, um den Teddybär zu sich heranzuziehen) und wenn sie andererseits das Experimentieren so verselbständigen, dass die Entdeckung des Neuen ins Zentrum tritt (z. B. wie

und womit man mit dem Wasser spritzen kann – etwa mit den Händen oder einem Schiffchen).

- f. Der Übergang von der sensomotorischen Intelligenz zur Vorstellung (18. – 24. Monat)

Das ist in gewisser Weise der Übergang von der Entdeckung des Vorhandenen zur Erfindung von etwas (individuell) Neuem und dies dadurch, dass die bisherigen Erfahrungen nicht nur für sich isoliert erinnert werden (wie man z. B. mit einem Löffel umgeht), sondern dass sie mit anderen kombiniert werden (z. B. Löffeln, Messern, Gabeln, ggf. auch schon Tellern und Tassen zu einem Gedeck). Dem liegt die Fähigkeit zugrunde, das Handlungsergebnis in einfacher Weise zu antizipieren und den Handlungsprozess in einfacher Form zu planen. Das ermöglicht auch die verbesserte Realisierung vorhandener oder die Herausbildung neuer Ziele (z. B. Tischdecken als eine Prozedur, wo man das gemeinsame Essen vorbereitet und antizipiert, dass dann die anderen geliebten Menschen kommen und man dann zusammen ist und isst und trinkt). Durch diese Verinnerlichung von Handlungsmustern vollzieht sich auch der Übergang zu präsenzgebundenen psychischen Aktivitäten, also dem Denken. Damit bilden sich auch die *Symbolfunktionen* aus, wobei hier unterschieden werden kann zwischen der *Objektpermanenz* (dabei werden z. B. vorher gesehene und dann versteckte Gegenstände gesucht), dem *aufgeschobenen Nachahmungsverhalten* (z. B. wird das Verhalten einer Person mit deutlicher zeitlicher Verzögerung und in einem anderen situativ-szenischen Zusammenhang reproduziert) und den *Symbolhandlungen* (wie sie besonders in den entsprechenden Spielen – z. B. den Mutter-Vater-Kind-Spielen – anzutreffen sind).

Mit dieser sechsten Unterstufe sind die psychomotorischen Lernprozesse biografisch keineswegs abgeschlossen, sondern immer dann, wenn sich die Menschen neue Gegenstände bzw. Gegenstandsdimensionen aneignen, beginnen sie mit diesen sensomotorischen Aktivitäten aufs Neue. Das verweist auf den grundlegenden Sachverhalt, dass *Bildungsprozesse* stets *unabschließbare Perspektiven* beinhalten, sie sind eine offene Richtungsbestimmung der pädagogisch zu fördernden Ontogenese, der immer weiter zu entwickelnden Handlungs-, Reflexion- und Genussfähigkeit der Subjekte – und das von Anfang an. Oder etwas pathetisch formuliert: Für Bildung ist es nie zu früh und nie zu spät.

2.1.3 Kontroverse Aspekte von Piagets Genetischer Psychologie

Nun hat es eine ganze Reihe von **Einwänden** bezüglich Piagets Theorie im allgemeinen und speziell zu seinem Stufenkonzept gegeben, die zwar bestimmte Annahmen relativieren, nicht aber die grundlegende Bedeutung dieser Theorie in Frage stellen. Bezüglich des Konzeptes der Bildungsaufgaben sind hier zu nennen (vgl. Braun 1983; Kesselring 1988, Kap. IV; Kohler 2008, Kap.10):

1. Die von Piaget ermittelten **Altersangaben** sind zumindest heute nur noch als recht vage und in jedem Fall unverbindliche Hinweise zu verstehen, insbesondere finden viele Prozesse heute bzw. nach aktuellen Erkenntnissen früher statt. In gewisser Weise scheint es so, dass Piaget die Fähigkeiten der (Kleinst-) Kinder in mancherlei Hinsicht unterschätzt hat (z. B. bezüglich des Erkennens der Objektpermanenz, der Differenzierung zwischen physikalischer und mentaler Welt oder dem Erkennen von symbolischen Bedeutungen). Das hat gewiss auch damit zu tun, dass er die Binnenorientierung, den Egozentrismus der Kinder stark betonte und deren aktiven Umweltausgriff, deren aktivierende sozialräumliche Aneignungsprozesse, deutlich unterschätzte.
2. Zwar verweist Piaget auf die **Relevanz der Umwelt**, aber er analysiert zu wenig die Veränderungen der gesellschaftlichen Kulturen wie überhaupt der gesellschaftlichen Lebensbedingungen und damit auch die *Inhalte*, an denen sich das *logische* Denken abarbeitet und entwickelt. – Er selbst hat einmal gesagt, dass er wissenschaftlich von sozialen Problemen nichts verstehe (vgl. Piaget 1999, S.129).
3. Zwar muss der Anspruch Piagets verteidigt werden, ein *universelles*, also anthropologisches Stufenmodell auszuarbeiten; davon relativ unabhängig ist aber jeweils genau zu prüfen, ob nicht bestimmte Stufenmerkmale aus den **sozial-ökologischen Besonderheiten der westlichen Gesellschaften** resultieren, in denen Piaget seine Untersuchungen durchgeführt hat. Darüber hinaus muss der Stellenwert der recht großen **milieubezogenen** und **individuellen** Entwicklungsunterschiede beachtet werden. In diesem Zusammenhang ist der Hinweis von Kohlberg (2007, S. 32ff) interessant, der das Stufenmodell von Piaget und sein eigenes den „*harten*“ Modellen zurechnet und z. B. das psychoanalytisch fundierte von Erikson den „*weichen*“.
4. Es hat manchmal den Anschein, dass Piaget die Bedeutung der pädagogischen Anregungen, Unterstützungen und Absicherungen unterschätzt, dass also **Selbsttätigkeit** und **pädagogisch intendiertes Handeln** nicht hinreichend ausbalanciert werden. Das könnte auch mit der Paradoxie zu tun haben, dass er – wie schon erwähnt – die (Klein-) Kinder eher unterschätzte, aber die Jugendlichen

(11–15 Jahre) und besonders die Erwachsenen überschätzte, denn nur eine (kleine) Minderheit erreicht – als Folge der soziokulturellen Milieugrenzen! – das *wissenschaftliche* Erkenntnisniveau der Stufe III. Gleichwohl muss an dem gut begründeten bzw. auch bildungstheoretisch begründbaren universalistischen Anspruch festgehalten werden, weil es sich um eine sinnvolle, ja notwendige *Perspektive* in einer immer komplexer werdenden und sich immer mehr und schneller verändernden Welt handelt.

5. Zwar betont Piaget die *konstruktive* Seite aller Erkenntnisprozesse, aber das strukturalistische Konzept der Assimilation und Akkommodation geht von einer im Prinzip nicht zu verändernden, vielleicht sogar unveränderlichen Umgebung aus. Es läuft insofern Gefahr, die **Anpassung** an die gegebenen sozialen, kulturellen, institutionellen Bedingungen der pluralistischen (westlichen) Klassengesellschaften einseitig zu betonen und damit auch dem zentralen Entwicklungswiderspruch von *objektiver Bestimmtheit* und *subjektiver Bestimmung* der Entwicklungs- und Lernprozesse wie überhaupt der (kindlichen) Lebenspraxis einen passivistischen Zug zu verleihen. Es unterschätzt bzw. beachtet zu wenig die sehr unterschiedlichen Formen des kindlichen *Widerstands* gegen die verschiedensten Formen der Fremdbestimmung. Das hat gewiss auch damit zu tun, dass Piaget die Bedürfnis- und Emotionalitätsentwicklung (der Kinder) allenfalls randständig beachtet hat (darauf wird in Kap.3 näher eingegangen). Die Prozesse der gesellschaftlich verursachten *Selbstentfremdung* sind bevorzugtes Thema der (klassischen) Psychoanalyse, weshalb bereits René Spitz (1887–1974) – der Pionier der psychoanalytischen Säuglingsforschung – den Vorschlag gemacht hatte, die genetische Psychologie von Piaget mit der psychoanalytischen Phasentheorie (der psychosexuellen Entwicklung) zu verknüpfen (vgl. Spitz 1983, Anhang). Für eine Kooperation plädiert in seinen späten Schriften auch Kohlberg (2007, S. 99ff, 169ff u. 203ff).

Wissensbaustein Nr. 2

Das *genetische* als das *allgemeine* Prinzip der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie bei Piaget

Es wurde in Kap.1.3 darauf hingewiesen, dass der Entwicklungsgedanke für die neuere Erziehungswissenschaft nicht mehr konstitutiv ist, dass somit Allgemeine und Entwicklungs-Pädagogik getrennte Wege gehen. Der Ansatz von Piaget ist für die Entwicklungspädagogik auch deshalb interessant, weil er nicht nur die Allgemeine Psychologie ausdrücklich als Entwicklungs-Psychologie konzipierte, sondern allen wissenschaftlichen Disziplinen eine genetische Grundlage bieten wollte. Die

Intentionen seiner dreibändigen Studie „Die Entwicklung des Erkennens“ (Piaget 1975) hat er in seinen Vorlesungen an der Columbia Universität zur „Genetischen Erkenntnistheorie“ 1968 so zusammengefasst:

„Die genetische Erkenntnistheorie versucht, Erkennen, insbesondere wissenschaftliches Erkennen, durch seine Geschichte, seine Soziogenese und vor allem die psychologischen Ursprünge der Begriffe und Operationen, auf denen es beruht, zu erklären. Diese Begriffe und Operationen stammen zum großen Teil aus dem Alltagsbewusstsein, so dass ihre Ursprünge ihre Bedeutung für das und im Erkennen auf einer höheren Stufe erhellen können. Wo immer möglich, zieht die genetische Erkenntnistheorie auch Formalisierungen in Betracht – insbesondere logische Formalisierungen, die sich auf äquilibrierte Denkstrukturen und in bestimmten Fällen auf Transformationen von der einen zur nächsten Stufe in der Entwicklung des Denkens beziehen.“ (Piaget 1973, S. 7) Allerdings tritt Piaget dem Eindruck entgegen, „die genetische Erkenntnistheorie beruhe ausschließlich auf der Psychologie. Im Gegenteil, logische Formalisierung ist jedes Mal dann unbedingt notwendig, wenn wir einen Gegenstandsbereich überhaupt formalisieren können; jedes Mal, wenn wir auf eine vollendete Struktur im Prozess der Entwicklung des Denkens stoßen, versuchen wir in Zusammenarbeit mit Logikern oder Spezialisten auf dem von unserer Untersuchung betroffenen Gebiet, diese Struktur zu formalisieren. Dabei arbeiten wir mit der Hypothese, dass zwischen der psychologischen Entwicklung einerseits und der Formalisierung andererseits eine Korrespondenz besteht.“ (ebd., S. 17) Insofern hat es „die genetische Erkenntnistheorie ... ebenso mit der Bildung wie mit der Bedeutung von Erkenntnis zu tun. Unser Problem lässt sich folgendermaßen formulieren: mittels welcher Leistungen geht der menschliche Geist von einem Stand weniger befriedigender Erkenntnis zu einem Stand höherer Erkenntnis über? Die Entscheidung darüber, was niedrigere oder weniger adäquate Erkenntnis und was höhere Erkenntnis ist, impliziert natürlich formale und normative Aspekte. Es ist nicht Sache der Psychologen zu entscheiden, ob ein bestimmter Stand der Erkenntnis höher als ein anderer ist oder nicht. Diese Entscheidung haben Logiker oder die Spezialisten auf einem bestimmten Gebiet der Wissenschaft zu treffen. (...) Unser Problem in der Perspektive der Psychologie und der genetischen Erkenntnistheorie ist es zu klären, wie der Übergang von einer niederen Stufe der Erkenntnis zu einer Stufe, die als höher beurteilt wird, sich vollzieht. Die Frage nach der Natur solcher Übergänge ist eine Frage nach den Tatsachen. (...) Die genetische Erkenntnistheorie geht also von der Hypothese aus, dass zwischen dem Fortschritt in der logischen und rationalen Organisation der Erkenntnis und den entsprechenden psychologischen Formationsprozessen ein Parallelismus besteht.“ (ebd., S.20f)

Literaturnachweise (Kap. 2.1)

- Bodenburg, Inga und I. Kollmann. 2014. Frühpädagogik – arbeiten mit Kindern von 0 bis 3 Jahre, Köln: Bildungsverlag Eins
- Braun, Karl-Heinz. 1983. Überlegungen zur materialistischen Diskussion der genetischen Erkenntnistheorie von Jan Piaget und seiner Schule. In: Jahrbuch für Psychopathologie und Psychotherapie III/1983. Hrsg.: G. Feuser und W. Jantzen. 61-86. Köln: Pahl-Rugenstein
- Bringuier, 1996. Jean Piaget. Im Allgemeinen werde ich falsch verstanden, Hamburg: Europäische Verlagsanstalt
- Garz, Detlev. 2008. Sozialpsychologische Entwicklungstheorien, Wiesbaden: VS-Verlag
- Kesselring, Thomas. 1981. Entwicklung und Widerspruch. Ein Vergleich zwischen Piagets genetischer Erkenntnistheorie und Hegels Dialektik, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Kohlberg, Lawrence. 2007. Die Psychologie der Lebensspanne, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Kohler, Richard. 2008. Jean Piaget, Bern: Haupt
- Piaget, Jean. 1973. Einführung in die genetische Erkenntnistheorie, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Piaget, Jean. 1974. Theorien und Methoden moderner Erziehung, Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch (darin: 1974a. Psychologie und Pädagogik. 7-149; 1974b: Die geistige Entwicklung des Kindes. 153-210)
- Piaget, Jean. 1975. Die Entwicklung des Erkennens I – III. Gesammelte Werke Bd. 8–10, Stuttgart: Klett
- Piaget, Jean. 1981. Jean Piaget über Jean Piaget. Sein Werk aus seiner Sicht, München: Kindler
- Piaget, Jean. 1983. Das moralische Urteil beim Kind, Stuttgart: Klett-Cotta
- Piaget, Jean. 1988. Das Weltbild des Kindes, München: dtv
- Piaget, Jean. 1999. Über Pädagogik, Weinheim und Basel: Beltz
- Piaget, Jean und B. Inhelder. 1977. Die Psychologie des Kindes, Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch
- Spitz, René. 1983. Vom Säugling zum Kleinkind, Stuttgart: Klett-Cotta

Literaturempfehlungen (Kap. 2.1)

- Furth, Hans G. 1981. Intelligenz und Erkennen. Die Grundlagen der genetischen Erkenntnistheorie Piaget
- Piaget, Jean. 1999. Über Pädagogik, Weinheim und Basel: Beltz
- Piaget, Jean und B. Inhelder. 1977. Die Psychologie des Kindes, Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch

2.2 Frühe Hilfen I: Familienhebammen als Beitrag zur Gesundheitsförderung

Es ist vielleicht für die meisten LeserInnen ganz selbstverständlich oder sogar banal festzuhalten, dass es zunächst einmal darum geht, dass ein Kind gesund zur Welt kommt und seine Gesundheit in den ersten Wochen nicht gefährdet wird. Nun wissen wir nicht zuletzt aus der Betreuung von noch nicht volljährigen schwangeren Müttern oder auch aus der Sozialpädagogischen Familienhilfe (SPFH), dass dies keine elementare Selbstverständlichkeit ist. Und die Ansprüche, gerade an die Soziale Arbeit, in diesem Bereich werden nochmals dadurch erhöht, dass die Weltgesundheitsorganisation in ihrer berühmten Ottawa-Erklärung (von 1986) mit vielen guten Gründen – nicht zuletzt mit Blick auf die Bildungschancen und -bedürfnisse – einen sehr weiten und insbesondere positiv ausgerichteten Gesundheitsbegriff favorisiert hat.

Danach zielt „Gesundheitsförderung ... auf einen *Prozess*, allen Menschen ein höheres Maß an Selbstbestimmung über ihre Gesundheit zu ermöglichen und sie zur Stärkung ihrer Gesundheit zu befähigen. Um ein umfassendes körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden zu erlangen, ist es notwendig, dass sowohl Einzelne als auch Gruppen ihre Bedürfnisse befriedigen, ihre Wünsche und Hoffnungen wahrnehmen und verwirklichen sowie ihre Umwelt meistern bzw. sie verändern können. In diesem Sinne ist die Gesundheit als ein wesentlicher Bestandteil des alltäglichen Lebens zu verstehen und nicht als vorrangiges Lebensziel. Gesundheit steht für ein positives Konzept, das in gleicher Weise die Bedeutung sozialer und individueller Ressourcen für die Gesundheit ebenso betont wie die körperlichen Fähigkeiten. Die Verantwortung der Gesundheitsförderung liegt deshalb nicht nur bei dem Gesundheitssektor, sondern bei allen Politikbereichen und zielt über die Entwicklung gesünderer Lebensweisen hinaus auf die Förderung von umfassendem Wohlbefinden.“ (Weltgesundheitsorganisation 1992, S.84/86)

Ein Ansatz bzw. ein Konzept der so verstandenen, an der primären und sekundären Prävention ausgerichteten und auf Freiwilligkeit beruhenden Gesundheitsförderung ist das Modell der Familienhebammen (es gibt in Deutschland ca. 1.200 hier tätige Fachkräfte). Es lässt sich von folgenden **methodischen Grundsätzen** und **Perspektiven** leiten (vgl. bes. Ayerle u. a. 2010; Mattern u. a. 2012; Nationales Zentrum Frühe Hilfen 2012; Spies/Stecklina 2015, Kap. 4.2.2 Wulff 2017; ergänzend auch Renner/Sann 2010):

1. Es **erweitert** zunächst einmal das **traditionelle, medizinisch** akzentuierte bzw. auch eingegrenzte, aber sozial breit akzeptierte Tätigkeitsfeld der Hebammen um die **psychosoziale** Komponente. Es will somit ein *niedrigschwelliges, regel-*

mäßiges und *ganzheitliches* Angebot sein für die Personengruppe, die während der Schwangerschaft und des 1. Lebensjahres des Kindes von besonderen Belastungen betroffen ist (die Tätigkeiten der Familienhebammen begrenzen sich vertragsmäßig auf diesen Zeitraum). Eine Fallstudie zu Sachsen-Anhalt (vgl. Ayerle u. a. 2010; Landtag von Sachsen-Anhalt 2015, S.126ff; auch alle weiter exemplarisch-veranschaulichend erwähnten Daten beziehen sich auf die sachsen-anhaltinischen Befunde) belegt diesen **spezifischen Bedarf**:

Die Lebenssituation derjenigen, die dieses Angebot annahmen zeichnet sich aus durch geringen sozioökonomischen Status (93,1 %), geringen Bildungsstand (46 %), Anzeichen von Überforderung und Vernachlässigung (42 %), Probleme bei der Alltagsbewältigung (41,6 %), mangelndes Wissen bezüglich der Säuglingspflege (38,4 %), Konflikte in der Partnerschaft (32,4 %); dabei waren 18,2 % der betreuten Mütter minderjährig. „Niedrigschwelligkeit“ bedeutet damit aber nicht, dass schon (fast) alle AdressatInnen sich eigenständig an die entsprechenden Einrichtungen und Personen wenden; dies taten „nur“ 35 %. Die deutliche Mehrheit wurde von anderen Diensten bzw. Personen darauf hingewiesen: 30 % vom Jugendamt, 11 % von Beratungsstellen, 13 % von anderen Hebammen, 11 % von SozialarbeiterInnen, 9,5 % von Kliniken, 7,4 % von MedizinerInnen, 7 % von Familienangehörigen, 2 % von anderen Klientinnen und 8,6 % von noch anderen Institutionen bzw. Personengruppen.

Schon diese Zahlen belegen die Notwendigkeit, dass die Familienhebammen in den Netzwerken der Frühen Hilfen gut verankert und präsent sein müssen, damit alle, die diese Unterstützungen benötigen, sie auch subjektiv kennenlernen und annehmen können.

2. Im **Zentrum** der unterstützenden und kompensatorischen Angebote stehen – außer bei unmittelbarer Gefährdung des Kindeswohls – **die Eltern**. Dabei ist dieses Handlungsfeld ziemlich komplex; gerade deshalb muss man die verschiedenen Seiten einerseits in ihren jeweiligen *Besonderheiten* beachten und darf zugleich nie die interaktiven, pädagogisch relevanten *Wechselbeziehungen* aus dem Blick verlieren. Unterscheidbar sind dabei die Perspektiven der körperlichen und psychosozialen Entwicklung des *Säuglings* einerseits und andererseits das Selbstverständnis der Erziehungsberechtigten und deshalb auch die Erhaltung (bzw. Wiederherstellung) des innerfamiliären psychosozialen Gleichgewichts und damit auch der Gesundheit sowie die Förderung der Erziehungskompetenzen (im ganz weiten Sinne) der primären *Bezugspersonen* (Mutter, Vater und anderer Personen im engen personalen Umfeld des Säuglings) (Pkt. 3). Ihre angemessene Realisierung erfordert sowohl die Förderung der familiären Ressourcen als auch die Gewährung bedarfsgerechter Hilfen und deshalb ein dichtes Geflecht von Arbeitsbeziehungen zu den verschiedensten informellen Netzwerken und pro-

fessionellen Institutionen und Personen (Pkt. 4) und all dies bedarf immer auch einer kooperativ ausgelegten Selbstkontrolle der Familienhebammen (Pkt. 5).

3. Zunächst einmal hat auch die Familien-Hebamme die **medizinischen Aufgaben** der Schwangerschaftsbetreuung und die physiologischen Bedürfnisse der (werdenden) Babys und die körperliche Entwicklung bis zum 1. Geburtstag im Blick (sie machen etwa 50 % des Gesamtarbeitsaufwandes aus). Das obliegt selbstverständlich vorrangig den ÄrztInnen. Aber die Familienhebammen achten darauf, dass die entsprechenden Termine vereinbart und auch eingehalten werden und manchmal begleiten sie die Mütter und ihre Kinder auch. Zu denken ist hier besonders an die üblichen Untersuchungen (z. B. Fruchtwasser- und Ultraschalluntersuchung, U 1-9-Untersuchungen [Größe, Gewicht, Bewegungsapparat, Hörscreening usw.]) und haben ein Augenmerk darauf, dass Impfungen tatsächlich durchgeführt und ihre möglicherweise bedenklichen Befunde (wie z. B. Allergien, Neurodermitis) bei der Pflege beachtet werden. Es geht aber auch darum, dass die Säuglinge einen in sachlicher und zwischenmenschlicher Hinsicht **angemessenen familiären pädagogischen Entwicklungsrahmen** erhalten (vgl. dazu das nachfolgende Kap. 3.2). Die emotional und sachlich respekt- und vertrauensvolle Kommunikation und Interaktion zwischen den Familienhebammen und der Eltern beinhaltet, dass die zentralen Bezugspersonen, in der Mehrzahl der Fälle die Mütter, manchmal auch die Väter, unterstützt und ergänzt auch durch andere Bezugspersonen (wie z. B. ältere Geschwister oder die Großeltern), entwicklungsoffene Bindungen aufbauen, die die emotionale Grundlage dafür bieten, dass sich der Säugling freudig seiner dinglichen und sozialen Umwelt zuwendet (vgl. dazu ausführlich Kap. 4). Für diese lebenslangen- und situationsabhängigen, partizipativ und deshalb zumeist kleinschrittig gestalteten Unterstützungsmaßnahmen – die zumeist bei Hausbesuchen, also in den privaten Wohnräumen stattfinden und für die die Familienhebammen ein flexibles Zeitkontingent zur Verfügung haben – stehen den Familienhebammen (ggf. unterstützt durch KinderpflegerInnen und/oder SozialpädagogInnen) ein reiches Methodenspektrum zur Verfügung; erwähnt seien nur:
 - a. Bei der *Anleitung* werden den Bezugspersonen wichtige Abläufe gezeigt (z. B. das Stillen oder die Art der Körperkontakte, die den Säugling beruhigen oder auch die angemessenen verbalen und mimischen Reaktionen auf das Kind), die sie dann eigenständig ausführen, dabei beobachtet und ggf. durch Ratschläge unterstützt werden.
 - b. Im Zentrum der *Beratung* stehen die mündliche Übermittlung von Informationen (z. B. über die angemessene Pflege und altersgerechte Ernährung sowie die notwendige Qualität des Schlafplatzes) und die Darstellung von Sachverhalten und Zusammenhängen (z. B. bezüglich der verschiedenen

Zeitrhythmen von Säuglingen: konzentrierte Beobachtung, ruhige Verarbeitung der Sinneseindrücke, Halbschlaf, ruhiger und tiefer Schlaf; oder auch die angemessene Reaktion auf Hungerschreie, Schmerz- oder Kälteschreie bzw. Schreie wegen Einsamkeit oder „Reizüberflutung“). Zu diesem Aufgabenfeld gehören auch Erläuterungen zu Rechtsansprüchen auf gesundheits-sichernde/-fördernde und psychosoziale Leistungen und die Unterstützung bei ihrer Beantragung und besonders bei ihrer häufig recht konflikthafter administrativ-juristischer Durchsetzung.

- c. Ein wichtiger Entlastungsfaktor ist die *Unterstützung* und *Hilfe*, bei der die professionell Tätigen den Bezugspersonen eine bestimmte Aufgabe für eine deutlich begrenzte Zeit abnehmen (z. B. die gesundheitsfördernde Zubereitung von Mahlzeiten oder den Arztbesuch mit dem Kind), damit sich die Bezugspersonen überhaupt um das Kind kümmern bzw. sich auch mal ausruhen können. Dazu gehört z. B. auch die Begleitung zu behördlichen oder gerichtlichen Terminen. Dies ist allerdings nicht die originäre Aufgabe der Familienhebammen, sondern sie vermitteln in diesem Fall entsprechende Hilfen.
 - d. Die *Stärkung* setzt an den erkennbaren bzw. vermuteten Ressourcen an (z. B. den sehr liebevollen Umgangsweisen des Vaters mit dem Säugling) und ermutigt dazu, diese als wichtige emotionale Annahme und Bestätigung der Elternrolle zu erleben (z. B. durch die Wochenbettbegleitung). Daraus entsteht dann im günstigen Fall die emotionale Anstrengungsbereitschaft, also *Motivation*, die mit der neuen Lebenssituation verbundenen Herausforderungen primär als eine Entwicklungs-*Möglichkeit* zu erleben und nicht vorrangig als ein Chaos, unter dem man in der Gefahr ist, zusammenzubrechen – oder dem man entfliehen möchte, um die jugend- bzw. erwachsenenbezogenen Interessen und Bedürfnisse zu befriedigen.
4. Die psychosozialen Herausforderungen der Familienhebammen wurden mit Blick auf die Lebenssituation der Rat- und Unterstützungssuchenden bereits in Pkt.1 erwähnt. Dabei können grob folgende **Belastungstypen** unterschieden werden:
- a. Dramatische Konflikt- bis hin zu Gewalterfahrungen/Deprivationen und psychische Erkrankungen;
 - b. Überforderung und unzureichendes Ressourcenmanagement;
 - c. mangelnde psychosoziale Unterstützung, speziell bei Minderjährigen bzw. unerwünschter Schwangerschaft;
 - d. längerfristige Trennung des Kindes von der Mutter bzw. dem Vater (durch Frühgeburt oder Krankheit oder Mehrlingsgeburt).

Bezogen auf die **Sicherung des Kindeswohls** sind die Maßnahmen vorrangig *präventiv* ausgerichtet und sollen den Eltern bzw. auch anderen Bezugspersonen

bei der möglichst günstigen Bewältigung ihrer eigenen Entwicklungsprobleme unterstützend helfen: durch Einzel- oder Gruppengespräche, durch Beobachtung der familiären Tagesabläufe und deren außerfamiliären Bedingungen (z. B. Einkaufsmöglichkeiten oder Arbeitszeiten und -orte), durch Erkundung des näheren und weiteren Umfeldes, um dort zusätzliche Unterstützungsmöglichkeiten kennenzulernen (z. B. ein Eltern-Kind-Zentrum oder einen Stadtteilladen). Hat das Belastungsniveau bereits den Charakter einer Deprivation oder gar psychischen Erkrankung angenommen, dann ist die Einbeziehung von anderen Fachdiensten notwendig, nicht zuletzt von Beratungsstellen (z. B. Suchtberatung oder Ehe- und Partnerschaftsberatung) bzw. psychotherapeutischen Diensten. Hier knapp ein wichtiger Hinweis: Der immer wieder auftauchenden Neigung eines Teils dieser Personengruppe, sich selber in eine Psychiatrie einzuweisen, ist einfühlsam entgegenzuarbeiten, weil eine solche Auszeit auch auf andere Weise erreicht werden kann (z. B. in einer Mutter-Kind-Kur) und weil damit die psychischen Probleme nicht gelöst sind und auch nicht gelöst werden können, weil so das konkrete Umfeld und damit die alltäglichen Interaktionsbeziehungen und -abläufe ausgeblendet werden. – In dem sachsen-anhaltinischen Modellprojekt haben 41 % der Familien solche Dienste, aber auch die des Jugendamtes bzw. der Sozialämter angenommen. Damit wird nochmals unterstrichen, wie wichtig die *interdisziplinär, informell* und *institutionsbezogen* ausgerichtete Lootsenfunktion an dieser Schnittstelle zwischen Gesundheitswesen und den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe ist.

5. Wie kompliziert und herausfordernd dieses Handlungsfeld ist, wird auch daran deutlich, dass trotz relativ günstiger Bedingungen und sehr intensiver multiprofessioneller Betreuung, Beratung und Hilfe in 9 % der Fälle die Säuglinge bzw. Kleinstkinder in Obhut genommen werden mussten (zumeist wegen unzureichender Ernährung) bzw. zur Adoption freigegeben wurden. Das verweist auf die Notwendigkeit einer kontinuierlichen kollegialen und individuellen **pädagogisch-sozialen Qualitätskontrolle**. Diese bezieht sich auf die übergreifenden *Leitziele* (z. B. befriedigende alltäglichen Lebensführung), die *strategischen* (z. B. Sicherung des Lebensunterhalts) und die *operativen* Ziele (z. B. die Fähigkeit/Bereitschaft, Absprachen und Termine einzuhalten). Sie kann sich z. B. an den **SMART-Grundsätzen** ausrichten: **S**=suitable (passend) **M**=measurable (messbar); **A**=agreed (vereinbart/akzeptiert); **R**=reachable (erreichbar); **T**=time related (terminiert/auf eine Zeitspanne bezogen). Die besonderen Schwierigkeiten liegen hier einerseits darin, dass psychosoziale und bildungsrelevante Entwicklungsverläufe bei den (Kleinst-)Kindern wie ihren Bezugspersonen nicht gradlinig verlaufen und deshalb nur sehr begrenzt planbar sind; und dass andererseits hier die jeweiligen pädagogisch-sozialen Hilfs- und Unterstützungsangebote und

-pläne der anderen beteiligten Akteure ebenfalls berücksichtigt werden müssen. Diese enthalten aber ggf. nicht nur andere Zielvorstellungen (z. B. hinsichtlich des Umgangs mit Suchtproblemen und welcher Stellenwert dabei psychodynamischen Abwehrprozessen zuerkannt wird), sondern es gibt auch unterschiedliche Auffassungen hinsichtlich des Stellenwerts und der Reihenfolge der jeweils zu bearbeitenden Probleme (z. B. Vor- oder Nachrang bei der Bewältigung der finanziellen vs. der psychischen Probleme der Eltern oder der physischen vs. der psychischen Gesundheit der Säuglinge). So beklagten ein Teil der Eltern eine mangelnde Abstimmung der Dienste, 19 % fühlten sich unterversorgt und 13 % überbetreut, während sich ein Fünftel am Ende der Betreuungszeit allein gelassen fühlte. Notwendig ist also eine Überleitung zu längerfristigen Hilfesystemen (wie z. B. der SPFH) nach dem 1. Geburtstag (vgl. Kap.3.2.1).

Enge Definition: Frühe Hilfen

In einem engen Verständnis umfassen die Frühen Hilfen alle Maßnahmen zur Förderung der körperlichen, psychischen und geistigen Gesundheit während der pränatalen Phase sowie bis zum 1. Lebensjahr durch eine Vernetzung vielfältiger problem- und milieubezogener Angebote des Gesundheits-, Sozial- und Bildungswesens.

Literaturnachweise (Kap. 2.2)

- Ayerle, Gertrud et al. 2010. Modellprojekt FrühStart – Evaluation der Familienhebammen in Sachsen-Anhalt. In: Bundesgesundheitsblatt. H.11. 1158-1165
- Landtag von Sachsen-Anhalt. 2015. 6. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung Sachsen-Anhalt, Magdeburg: Landtag von Sachsen-Anhalt
- Mattern, Elke et.al. 2012. Zieldefinitionen für das berufliche Handeln von Familienhebammen, Köln: Nationales Zentrum Frühe Hilfen
- Nationales Zentrum Frühe Hilfen. 2012. Kompetenzprofil Familienhebammen, Köln: Nationales Zentrum Frühe Hilfen
- Renner, Ilona und A. Sann. 2010. Forschung und Praxisentwicklung Früher Hilfen, Köln: Nationales Zentrum Frühe Hilfen
- Spies, Anke und G. Stecklina. 2015. Pädagogik, München Basel: Reinhardt
- Weltgesundheitsorganisation. 1992. Die Ottawa-Charta, in: *Gesundheit fördern statt kontrollieren*. Hrsg.: A. Trojan und B. Stumm. 82-88, Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch
- Wulff, Pilar. 2017. Der Einsatz von Familienhebammen in Handlungsfeldern sozialer Organisationen. In: neue praxis (47. Jg.), H. 1. 23-38

Literaturempfehlungen (Kap. 2.2)

- Renner, Ilona und A. Sann. 2012. Forschung und Praxisentwicklung Früher Hilfen, Köln: Nationales Zentrum Frühe Hilfen
- Wulff, Pilar. 2017. Der Einsatz von Familienhebammen in Handlungsfeldern sozialer Organisationen. In: neue praxis (47.Jg.), H. 1. 23-38

2.3 Schon den kindlichen Entwicklungsrahmen als „aktiven Denkraum“ gestalten

Piaget (z. B. 1999, S. 111f, 119f, 189f u. 215) hat stets eine Erziehung gefordert, die im Einklang mit den psychologischen Entwicklungstatsachen steht. Dabei haben er und seine SchülerInnen sich meist auf die Schule und speziell den Schulunterricht bezogen (vgl. Piaget 1974; Aebli 1983; Furth 1973). Gleichwohl enthält die *Kinder-Psychologie* von Piaget auch viele Anregungen für eine angemessene Gestaltung der *vorschulischen* Bildung und Erziehung (so auch Furth/Wachs 1978, S. 280f; vgl. auch Aebli 1983, Kap.I-IV). Dafür soll hier der Begriff „Denkschule“ (von Furth 1973, Teil II bzw. Furth/Wachs 1978, Kap. 2, 3 u. 6-13) in modifizierter Weise aufgenommen werden. Für die Gestaltung eines kindgemäßen, bildungsfördernden Denkraumes sind folgende **Leitlinien** bedeutsam:

1. Im Anschluss an die Überlegungen in Kap. 2.2 ist es ein übergreifendes Ziel, die **geistige Gesundheit** der (Kleinst-)Kinder zu fördern, zu sichern und in schwierigen Fällen wieder herzustellen. Das bedeutet insbesondere, die Kinder von Anfang an als entwicklungsfähige und sich entwickelnde, somit bildbare Subjekte zu achten und ihnen verschiedenste motorische und psychische Aktivitäten zu ermöglichen und sie zu respektieren.
2. Auch die Vor- und Frühformen des Denkens, also der mentalen Umwelt- und Selbsterkundung sind wertvoll und begleitend zu fördern. Dabei ist der **Spontaneität** der entsprechenden Aktivitäten besonders großer Raum zu geben; sie darf in keinem Fall durch intendiertes pädagogisches Handeln eingeschränkt oder gar verhindert werden. Das erfordert sehr viel Einfühlungsvermögen, also „**pädagogischen Takt**“. Deren zentraler Bezugspunkt sind die Eigeninitiativen der Kinder, also ihre – im weiten Sinne – „*forschenden*“ *Suchbewegungen*.
3. Zwar ist das (Kleinst-)Kind in hohem Maße auf ältere Geschwister, andere Jugendliche, besonders aber auf die Erwachsenen, speziell die Eltern angewie-

sen, um seine Gesundheit erhalten zu können. Aber diese *Abhängigkeit* muss entsprechend den Entwicklungsstufen immer mehr abgebaut und der Selbstbestimmung, der **Autonomie**, immer mehr Entwicklungsspielraum gegeben werden, denn nur so kann sich schrittweise und über viele Widersprüche hinweg geistige Freiheit herausbilden.

4. (Klein-)Kinder leben aber nicht nur mit älteren Personen, speziell Erwachsenen, zusammen, sondern – darauf hat Piaget immer wieder hingewiesen – auch mit **Gleichaltrigen**. Das gilt faktisch in begrenztem Rahmen, wenn der Altersunterschied zwischen den Geschwistern nicht sehr groß ist. Das gilt in einem erweiterten Rahmen, wenn sich Kinder innerhalb von Wohn- bzw. Hausgemeinschaften oder auf Spielplätzen, insbesondere aber in öffentlichen Einrichtungen wie Krippen häufiger, ggf. sogar regelmäßig treffen (vgl. dazu ausführlich Kap. 6.3–6.5). Die Bedeutung dieser Kinderfreundschaften – auch für die sozialen Bildungsprozesse – wird immer noch unterschätzt, weil sie allenfalls für episodisch gehalten werden; wie aber empirische Untersuchungen zeigen, können daraus sehr wohl lang anhaltende Freundschaften entstehen (vgl. Krappmann 2013, S. 842). Deshalb sind sie zeitlich und räumlich zu ermöglichen und anzuregen.
5. Das Denken wird wesentlich durch gegenständliche und soziale **Handlungsprobleme** herausgefordert, die zugleich eine gewisse spontane „Ganzheitlichkeit“ aufweisen, weil sie noch nicht in verschiedene Aspekte zerlegt werden (z. B. der Ball in seiner Farbe, sein Gewicht, seine äußere Form usw.) Diese Probleme werden in dem Maße „bearbeitet“ und experimentierend gelöst, wie dem (Klein-)Kind das wichtig, also subjektiv bedeutsam ist, indem es faktisch und zum Teil auch mental antizipiert, dass ihm die Problemlösung gelingen kann und eine Befriedigung verschaffen wird (die Problemschwere muss also entwicklungsangemessen sein). Das gilt nicht nur für die *gegenstandsbestimmten* Probleme (wie ich z. B. einen bewachsenen Hügel erklimmen, einen Stuhl verschieben oder eine Schnur als Absperrung verwenden kann), sondern auch für soziale, *zwischenmenschliche* Probleme (wenn ich mich von älteren Personen eingeschränkt fühle oder wenn ich Unstimmigkeiten zwischen Gleichaltrigen bemerke – etwa wegen der emotionalen Bevorzugung anderer Gleichaltriger oder Konflikten um das Spielzeug). Hier besteht dann die Chance, erste, einfache Formen der *Solidarität* im Sinne des fairen Interessenausgleichs zu erproben, wozu etwa auch gehört, sich mit den Gleichaltrigen zu vertragen, wenn man sich gestritten und dann auf einen Kompromiss geeinigt hat (z. B. bei der Verteilung von Süßigkeiten). Damit bildet sich das Fundament für die später einsetzende *moralische* Entwicklung heraus.
6. Diese Hervorhebung der motorischen und mentalen Lernprozesse innerhalb der *Kindergruppen* steht nun selbstredend nicht im Gegensatz zu den **rein in-**

dividuellen Aktivitäten des Kindes (wenn es sich z. B. zurückzieht, weil es sich ausruhen möchte oder weil es ein technisches Problem – zunächst – versuchen möchte alleine zu lösen). Und es steht auch nicht im Widerspruch dazu, dass ältere Kinder oder *Erwachsene* ihnen bei der Lösung helfen (z. B. vormachen, wie man eine Leiter hochklettern und es bei den Selbstversuchen dann stützen und absichern kann und diesen Handlungsprozess erklärend und ermunternd kommentieren).

7. Bezüglich der **inneren Differenzierung** der Entwicklung des sensomotorischen Stadiums sind hier u. a. folgende Aufgabenstellungen zu bedenken (vgl. Boden-burg/Kollmann 2014, S. 111ff):
 - a. Es ist darauf zu achten, dass die Kleinstkinder nicht zu lange auf der *Reflex-stufe* verharren; darüber hinaus ist dem Hörsinn besondere Aufmerksamkeit zu schenken, weil die Kleinkinder durch ihn ihre ersten Umwelterlebnisse machen, nämlich mit Stimmen, Musik und der gesprochenen Sprache der Erwachsenen (vgl. dazu Kap. 5.2.1/5.2.2).
 - b. Die Herausbildung *einfacher Gewohnheiten* wird gefördert durch eine situationsangemessene Kommentierung der genau und sensibel beobachteten vielfältigen Aktivitäten, welche gerade auch angeregt werden durch den Wechsel der Räume, der unmittelbar zugänglichen Alltags- oder auch Spiel-gegenstände und das großzügige Gewährenlassen.
 - c. Die Kleinkinder werden besonders zu „*Effektensammlern*“, nehmen also immer bewusster die Folgen eigener Handlungen mit Bezug auf bestimmte, konstante Objekte wahr, wie sie auf ihre dingliche Umwelt Einfluss nehmen und sie so auch verändern können (z. B. beim Mitmachen bei so alltäglichen Aktivitäten wie Vorbereitung von Mahlzeiten, beim Saubermachen in der Wohnung oder im Garten, beim Ein- und Ausschalten der verschiedenen Lampen, beim Aufräumen in der Krippe oder beim gemeinsamen Musikma-chen mit so unterschiedlichen „Instrumenten“ wie Kochtöpfen, Holzlöffeln oder der eigenen Stimme). Dabei bilden sie auch immer flexiblere Umgangs-formen mit den Gegenständen in unterschiedlichen sozialen Situationen aus.
 - d. Die Relationen zwischen *Zielen* und *Mitteln* werden immer handhabbarer dadurch, dass sie im Alltag entdeckt werden (dass man z. B. Wasser in einem Glas aufbewahren und später damit etwas „bewässern“ kann; dass man durch das Öffnen einer Schranktür dahinter etwas verstecken und später wieder herausholen kann); oder dass entsprechende Gelegenheiten geschaffen werden (z. B. durch die verschiedenen Ball- oder Kuckuck-Spiele).
 - e. Der *Experimentierfreude* dienlich sind auch haptisch abwechslungsreich und bewegungsförderlich gestaltete Gruppenräume, wo die Kleinkinder die verschiedenen Raumdimensionen (Höhe, Breite, Tiefe, Weite) durch die un-

- terschiedlichen eigenen Bewegungsarten (z. B. Krabbeln, Hochziehen, Laufen, Stemmen und Stützen) auf diversen Untergründen (glatt, rau, flauschig, ein- oder mehrfarbig usw.) und mit unterschiedlichen Geräten (z. B. Sitzkissen, Stühlen oder Leitern) auf verschiedenen Ebenen, Verbindungswegen und Raumteilern (in der Mitte, in Nischen usw.) erkunden können. Dabei kann der sich gerade ausbildende Ordnungssinn angeregt werden (z. B. durch das Einräumen, Weglegen oder Sortieren der verschiedenen Materialien, z. B. aus Holz, Metall und Glas bzw. zum Ziehen, Schleppen oder Rollen) oder die Veränderung der Räume je nach „Zeitplan“ und Aktivitätsschwerpunkt (z. B. Spielen, Essen, Sich-Ausruhen, Schlafen).
8. Für die erstmalige **Ablösung der Denkprozesse aus den unmittelbaren Handlungsprozessen** bedarf es entsprechender Lerngelegenheiten. Das kann geschehen durch die gemeinsame Strukturierung einzelner Phasen des Tagesablaufs (z. B. des Frühstücks) oder der über den ganzen Tag wiederkehrenden Aufgaben (z. B. vom Aufstehen und Anziehen bis zur Gute-Nacht-Geschichte in der Familie, in der Kindergruppe, in der Krippe). Dazu dient auch die Verwendung von Symbolen und Bildern (z. B. Porträtfotos für die Kennzeichnung der Garderobenfächer oder die Verwendung bestimmter Symbole für die sich in den Schränken befindlichen Küchengeräte). Eine besondere Bedeutung für die Lernschritte hat das Nachahmen entsprechender Aktivitäten von schon kompetenteren Kindern, von Jugendlichen und Erwachsenen, dessen sich gerade die Eltern und PädagogInnen bewusst sein sollten und sich dementsprechend sach- und personenangemessen, aber auch so eindeutig wie möglich verhalten sollten. Das erfordert eine respektvolle Balance zwischen Nähe und Distanz.
 9. Nicht nur für die bildungsangemessene Förderung, sondern auch für die (früh- und früh-)kindliche Subjektentwicklung sind unter kognitiven und emotional-motivationalen Aspekten zwei Überlegungen von Piaget (1999, z. B. S. 31ff u. 68ff) noch von Interesse:
 - a. Bei der ersten geht es um die Frage des **Respekts**: Wenn dieser *einseitig* ist, also auf einem Zwangs- bzw. Abhängigkeitsverhältnis beruht, dann lässt er jene Art von Pflichtgefühl entstehen, das auf einer Verinnerlichung dieses Zwanges beruht (z. B. die Pflicht, seinen Eltern dankbar zu sein). Nur ein Respekt, der *zweiseitig* ist, der auf einer wie immer gearteten Kooperationsbeziehung beruht, kann ein Pflichtgefühl entstehen lassen, welches nicht im Widerspruch zur Selbstbestimmung besteht, weil es schon eine rudimentäre und dann immer mehr erweiterte *Symmetrie* der Rechte und Pflichten gibt (z. B. bezüglich der Entscheidung „Was wollen wir denn heute machen?“). Dem liegt die Perspektive der *entwicklungsangemessenen Verantwortungsübertragung* zugrunde. – Damit hängt

- b. das Problem der **Belohnung** bzw. **Bestrafung** zusammen: Wenn die ihnen zugrundeliegenden sachlichen und sozialen Regeln von anderen, meist mächtigeren Personen gesetzt werden, dann sind auch sie ebenfalls Ausdruck eines Zwangsverhältnisses. Nur wenn diese Regeln gemeinsam erarbeitet worden sind und möglichst egalitär umgesetzt werden, stärken sie die personale Freiheit. Oder positiv formuliert: Belohnungen wie Bestrafungen müssen „aus der Sache“ resultieren, also dem eigenen Beitrag zur Lösung eines individuellen bzw. kollektiven Problems. So ist es eine Art von „*Selbstbestrafung*“, wenn ich/wir ein bestimmtes Problem – etwa eine Konstruktionsaufgabe mit dem Legospielzeug – nicht lösen kann/können – und es ist „*Selbstbelohnung*“, wenn es mir/uns gelingt. Nur wenn dieser zweiseitige, tendenziell egalitäre Respekt vorhanden ist, nur dann sind auch verbale Belohnungen und Bestrafungen sinnvoll, weil sie dann als Entwicklungsermutigung bzw. Entwicklungsherausforderung angenommen werden können. Das steht im Einklang mit der internen, selbstbestimmten Solidarität (vgl. Pkt. 5) und fördert nicht nur die (Selbst-)Kritikfähigkeit, sondern auch die vertiefte Erkenntnis des eigenen Selbst wie der objektiven Wirklichkeit.

Definition: Pädagogischer Denkraum

In einem nicht nur kindbezogenen Verständnis umfasst der Denkraum alle pädagogisch intendierten und durchdachten Angebote, eine Lernumgebung zu schaffen, die eine Vielfalt von motorischen und mentalen Erlebnissen nahelegt und zulässt, die zur verantwortungsvollen Selbsttätigkeit in „Einzelarbeit“ sowie in den Gruppen von Gleichaltrigen anregt, die eine Selbstinterpretation der innerhalb, aber auch und besonders außerhalb, pädagogischer Kontexte gemachten Erlebnisse und Erfahrungen bei Bedarf pädagogisch unterstützt und so den alltagsbezogenen Erfahrungsbezug des Denkens und seine pragmatische Orientierungsfunktion fördert.

Literaturnachweise (Kap. 2.3)

- Aebli, Hans .1983. Grundformen des Lehrens, Stuttgart: Klett-Cotta
Bodenburg, Inga und I. Kollmann. 2014. Frühpädagogik – arbeiten mit Kindern von 0 bis 3 Jahre, Köln: Bildungsverlag EINS
Furth, Hans G. 1973. Piaget für Lehrer, Düsseldorf: Schwann

- Furth, Hans G. und H. Wachs. 1978. Denken geht zur Schule, Weinheim und Basel: Beltz
- Krappmann, Lothar. 2013. Bindung in Kinderbeziehungen? In: Zeitschrift für Pädagogik (59.Jg.), H.6, 837-847
- Piaget, Jean. 1974. Erziehung und Unterricht seit 1935. In: Ders.: Theorien und Methoden der modernen Erziehung, 9-111. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch
- Piaget, Jean. 1999. Über Pädagogik, Weinheim und Basel: Beltz

Literaturempfehlungen (Kap. 2.3)

- Furth, Hans G. und H. Wachs. 1978. Denken geht zur Schule, Weinheim und Basel: Beltz

Entwicklungspädagogische Theorien, Konzepte und
Methoden 1

Kinder und Kindheit

Braun, K.-H.

2018, VII, 195 S. 2 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-17099-8