

# Klaus Kraimer

## Pestalozzis Pädagogik – Gestaltungsimpulse für partizipative Ansätze in der Kindertagesbetreuung

### Ausgangssituation

*„Meine Thränen flossen mit den ihrigen, und mein Lächeln begleitete das ihrige. Sie waren ausser der Welt, sie waren ausser Stanz, sie waren bei mir und ich war bey ihnen“<sup>1</sup>*

*„Jedes Kind hat das Recht auf angemessene Beteiligung und Berücksichtigung seiner Meinung in allen das Kind betreffenden Angelegenheiten, in einer seinem Alter und Entwicklung entsprechenden Weise“<sup>2</sup>*

Gestaltungsimpulse für partizipative Ansätze im System der Kindertagesbetreuung lassen sich bei Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) und anderen Klassikern der Pädagogik entdecken. Dabei sieht sich Pestalozzi zu seiner Zeit noch in einer Art „Nullpunktsituation“<sup>3</sup>, – um „bey ihnen“ zu sein – heute können wir uns in einer Situation der Vielfalt von Angeboten und Anbietern bewegen. Seine pädagogischen Forderungen müssen sich gegen die höfischen und starren gesellschaftlichen Konventionen behaupten, aktuell lassen sich seine Ideen in einem demokratischen System zum Wohle des Kindes aus eigenen konkreten Erfahrungen anschaulich weiterentwickeln. Pestalozzis Gestaltungsimpulse werden als *regulative Ideen* vorgestellt, die einen Begriff einer vollkommenen Praxis aufscheinen lassen. Diese liegt zwar nirgends in idealer Weise vor, lässt sich aber anstreben, um ihr möglichst nahe zu kommen.

In der Bundesrepublik Deutschland als demokratischem und sozialem Rechtsstaat gewährleisten die öffentlichen und freien Träger das Angebot an Kindertagesbetreuung. Kinder- und Partizipationsrechte sind in Deutschland und der Schweiz sowie in weiten Teilen Europas institutionell repräsentiert. Nicht nur in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung,<sup>4</sup> sondern ebenso in der öffentlichen Erziehung sowie im gesamten Sozialwesen ist ‚Partizipation‘ ein viel diskutiertes Thema, um die praktisch gelebte Demokratie weiterzuentwickeln.<sup>5</sup> Dazu – so dieser Beitrag – hat ‚Partizipation‘ als Demokratisierung des Generationenverhältnisses mit Pestalozzi eine Begründungsfigur von hoher Relevanz, die uns hilft, die Situation<sup>6</sup> bzw. Situiertheit der frühen Bildung als dem grundlegenden Faktor für die Individuierung des Kindes, das sich als ‚wahrhaft gebildetes Subjekt‘ menschlich bewähren muss, besser zu verstehen.<sup>7</sup>

---

<sup>1</sup> Pestalozzi, SW 13, S. 9

<sup>2</sup> Vgl. Österreichisches Bundesverfassungsgesetz über die Rechte von Kindern, Artikel 5.

<sup>3</sup> Klafki (1980), vgl. Bittner (1997), S. 128.

<sup>4</sup> Vgl. Pestalozzi-Fröbel-Verband (Hg.) (2019).

<sup>5</sup> Vgl. z. B. Liebel (2006), Olk/Roth (2007), Pluto (2007), Moser (2010), Scheu/Autrata (2013), Scheu (2013), Knauer/Sturzenhecker (2016), Mangold u. a. (2017).

<sup>6</sup> Vgl. zur Bedeutung einer ‚peripheren‘ Partizipation Lave/Wenger, (1991).

<sup>7</sup> Vgl. die Bildungs-, Biographie- und Sozialisierungstheorie Oevermanns (z. B. 2009).

## Problemstellung

Fachkräfte sämtlicher Handlungsfelder stehen vor neuen Aufgaben, die oft einzig aus rechtlichen Regelungen zur Partizipation bzw. aus den Kinderrechten abgeleitet werden. In der (sozial-) pädagogischen Praxis gilt Partizipation vielen geradezu als oberste Norm, die in der UN-Kinderrechtskonvention – wie oben zitiert – gesetzlich verankert ist.<sup>8</sup> Kinder sollen im System der frühen Bildung zur Demokratie befähigt werden – dies dürfte unumstritten sein. In der Fachliteratur wird auf Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention verwiesen, wenn von Partizipation in der Demokratie die Rede ist.

*„Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife“*

Das Grundrecht auf freie Meinungsäußerung und zur Berücksichtigung der kindlichen Meinung wird an kognitive und moralische Fähigkeiten bzw. an das Lebensalter und die ‚Reife‘ des Kindes gekoppelt. Dies muss deshalb im Kontext einer Gewichtung der pädagogischen Einflussnahme auf das Kind gesehen werden, mit Bezug auf kognitive und soziomoralische Entwicklungstheorien.<sup>9</sup> Grundsätzlich besteht – so die Bilanz im Lichte dieser theoretischen Reflexion – eine „Partizipation unter Ungleichen,“<sup>10</sup> wenngleich Kinder unbeschadet davon das Recht haben,

*„sich ihren Teil an den Entscheidungen zu nehmen, die ihr eigenes Leben betreffen, aber auch die gemeinschaftliche Gestaltung der pädagogischen Einrichtung, der Kommune, der Gesellschaft, Deutschland, Europas und der gesamten Welt“.*<sup>11</sup>

Partizipative Ansätze in Bildung, Erziehung und Betreuung verlangen nach einer gemeinschaftlichen Gestaltung, die über deren rechtliche Verfasstheit hinaus eine pädagogische Begründungsbasis auf (erziehungs-)wissenschaftlicher Grundlage in der jeweiligen Einrichtung benötigt. Bereits Fröbel<sup>12</sup> hat eindrucksvoll unter Beweis gestellt, dass Bezüge zur Pädagogik Pestalozzis für die frühe Bildung mehr als anschlussfähig sind.

Als Schüler oder Praktikant hat Friedrich Fröbel im Jahre 1808 eine Zeitlang in Pestalozzis Institut in Yverdon mitgearbeitet – er partizipiert mit anderen Beobachtern gleichsam an dessen Grundgedanken und pädagogischen Einsichten. Diese ermöglichen ein hohes Maß an Autonomie für deren spätere eigenständige Ausübung und Veröffentlichung ihrer pädagogischen Tätigkeit und verhindern sowohl eine starre Form der Anwendung der ‚Methode‘ Pestalozzis, als auch Dogmatismus oder Personenkult.

---

<sup>8</sup> Vgl. Oswald/Grillitsch (2015).

<sup>9</sup> Für die Entwicklungsstufen des Selbst bzw. die sozio-moralische Entwicklung vgl. z. B. Kegan, R. (1986) sowie die Diskussion von Modellen demokratischer bzw. reformpädagogischer Erziehung bei Weyers (2014). Vgl. auch Moran-Ellis, J. (2013).

<sup>10</sup> Reichenbach (2006), S. 52.

<sup>11</sup> Vgl. UN-Kinderrechtskonvention zit. n. Knauer/Sturzenhecker (2016), S. 8.

<sup>12</sup> Vgl. Pestalozzi-Fröbel-Verband 2019 und 2020.

„Partizipation“<sup>13</sup> hat zunächst politische Beweggründe: Im Kontext der Demokratiedebatte tritt der Begriff in den letzten Jahrzehnten im Hinblick auf Beteiligung der Bürger\*innen vermehrt auf.<sup>14</sup>

Ursprünglich bezeichnet dies „ausschließlich Verfahren, Strategien und Handlungen ... durch die Bürgerinnen und Bürger Einfluss auf politische Entscheidungen und Macht nehmen“<sup>15</sup>. Doch im Zuge einer gesellschaftlichen Modernisierung, die sich auch in der Rechtsprechung ausdrückt, ändert sich das Verständnis zunehmend, so dass im Erziehungs- und Sozialwesen moderner Demokratien ein Begriff von ‚Partizipation‘ entsteht, der dem damit verbundenen Anliegen in den Kinderrechten einen festen Anker gibt. Dies gilt beispielsweise in der Bundesrepublik Deutschland, besonders, nachdem das Kinder- und Jugendhilfegesetz 1990/1991 in Kraft getreten ist. ‚Partizipation‘ wird durch die Einflussnahme des Pädagogen Hans Thiersch auf diese Gesetzgebung zu einem Prinzip, das in seiner Konzeption der Lebensweltorientierung einen besonderen Stellenwert hat.<sup>16</sup>

## Die Bedeutung von Pestalozzis Pädagogik für partizipative Ansätze

Die Bedeutung von Pestalozzis Pädagogik für partizipative Ansätze liegt generell in seinen Ideen für eine kindgerechte Erziehung und deren methodischer Ausgestaltung, die noch nicht abgeschlossen ist und bis in die Gegenwart hineinreicht. Das dominierende Thema innerhalb seines umfangreichen Werkes ist die Bildung des Menschen mit den Fragen nach deren Sinn, deren Notwendigkeit und deren Möglichkeiten.<sup>17</sup>

Zunächst besteht eine charakteristische *Ähnlichkeit der Anliegen* zwischen gestern (Pestalozzi) und heute (Partizipation) bzw. zwischen Tradition und Gegenwart: In dem festen Willen, eine Verbesserung des ‚Zustandes‘ von Kindern anzustreben – bei Pestalozzi als ‚Dreiheit‘ gedacht, die den natürlichen, den gesellschaftlichen und den sittlichen Zustand des Kindes berührt, um „wahre Menschlichkeit“ zu begründen.

Das umfassende Werk Pestalozzis – u. a. dargelegt in 14 Briefen unter dem Titel „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ (1801) – ist inspiriert durch seine Idee von der Entwicklung

---

<sup>13</sup> Partizipation (lat. ‚pars‘: ‚Teil/Anteil‘ und ‚carpere‘, ‚nehmen‘) wird vielfach mit ‚Beteiligung‘ synonym verwendet. ‚Teilnahme‘ oder ‚Teilhabe‘ sind weitere Bedeutungen in diesem Begriffsumfeld. „Partizipation ist ein konstituierendes Merkmal demokratischer Gesellschafts-, Staats- und Herrschaftsformen. In seiner überwiegenden Verwendung im gegenwärtigen Sprachgebrauch bezeichnet der Begriff die Teilnahme der Bürgerinnen und Bürger an politischen Beratungen und Entscheidungen, seltener die Teilhabe an gesellschaftlicher Macht, Reichtum, Wohlstand, Freiheit und Sicherheit.“ (Schnurr 2001, S. 1330). Partizipation wird generell in einem umfassenden Sinne „orientiert an der lateinischen Herkunft des Wortes als (aktive) Teilnahme und (passive wie aktive) Teilhabe einerseits in der Sphäre des Politischen, andererseits mit Bezug vor allem auf sozialökonomisch fundierte Lebensverhältnisse bestimmt. Bezieht man diese Bestimmung auf den sozialen Status Kind, gilt es, einige Besonderheiten zu berücksichtigen, die mit diesem Status verbunden sind“ Oswald/Grillitsch (2015).

<sup>14</sup> Vgl. Moser (2010), S. 71.

<sup>15</sup> Vgl. Betz/Gaiser/Pluto (2011), S. 11.

<sup>16</sup> Vgl. z. B. Thiersch (1992). Voraussetzung für Partizipation in der Bedeutung von Selbstbestimmung und Mitwirkung ist eine transparente und gleichberechtigte Beteiligung in verschiedenen Lebenssituationen. Gesellschaftliche Teilhabe von Kindern und Jugendlichen ist heterogen und kann in unterschiedlichen Formen realisiert werden, vgl. Thiersch/Grunwald (2015).

<sup>17</sup> Sein umfassendes publizistisches Werk enthält in der kritischen Ausgabe (Berlin und Zürich 1927 ff.) 28 Werke und 13 Briefbände. Vgl. Liedtke (1991), Spranger (1959).

derjenigen Erkenntniskräfte, die sich über „Herz, Geist und Hand“<sup>18</sup> entfalten lassen (das Herz symbolisiert die emotionale Kraft, der Geist steht für die kognitive Kraft in Unterscheidung zur körperlichen Kraft, für die die Hand steht.). Darauf richtet sich die ‚Methode‘ als Unterweisung elementarer Grundfähigkeiten, die gleichsam partizipativ vermittelt und angeeignet wird.<sup>19</sup>

So kann das Kind in der Berührung mit der Hand des Erwachsenen eine Verbindung zu den Möglichkeiten der Gefühlswelt und des Verstandes verspüren. Ein demokratisches Verständnis sowie ein Begriff von Freiheit sind allerdings nötig für den, der dem Kind die Hand reicht. Auch Handlungsweisen, die dem Kind noch nicht zugänglich sind, müssen zur Hand sein. So partizipiert das Kind bereits dann, wenn es noch nicht mündig ist und kann die Möglichkeiten, die in dieser pädagogischen Interaktion liegen, später – idealiter bzw. im geglückten Fall – realisieren.

Dann ist es zur Mündigkeit gekommen, deren Voraussetzungen in der frühen Bildung, Erziehung und Betreuung grundgelegt werden können. In deren Institutionen im Gemeinwesen liegen entsprechende Möglichkeiten: So führt das Deutsche Wörterbuch der Gebrüder Grimm den Begriff des Gemeinwesens auf den lateinischen Begriff *res publica* zurück. Damit ist von der Öffentlichkeit bis hin zum republikanisch organisierten Staatswesen ein breites Bedeutungsspektrum angesprochen, das aus Sicht moderner Gesellschaften zugleich immer Partizipation(schancen) mitthematisiert,<sup>20</sup> und es ist ebenso möglich, *mit* dem Kind im Sinne regulativer Ideen Pestalozzis zu arbeiten. Solche Ideen sind – nach Kant – nichts anderes, als der Begriff von einer Vollkommenheit, die sich in der Erfahrung noch nicht vorfindet.

Als Herzstück der Pädagogik Pestalozzis gilt die mütterliche, personale Erziehung. Bezüge auf Comenius oder Rousseau – um nur zwei der prominenten Klassiker zu nennen – verbinden sein Gesamtwerk als einen bestimmenden Beitrag *für die Bildung aller*, wird aber zugleich für die Ausgestaltung der deutschen Volksschule und die Sozialpädagogik in Europa bzw. weltweit wirksam<sup>21</sup> – gerade auch in der Übertragung seines Gedankengutes auf außerschulische Formen der Erziehung, Bildung und Betreuung. Entscheidend ist hier die Idee einer *kindgemäßen Form der Weltaneignung*, die Pestalozzi selber kaum in seiner eigenen Biografie erfahren konnte, wohl aber theoretisch und methodisch ausgearbeitet hat.

Ähnlich zur heutigen Debatte um ‚Partizipation‘ ergeben sich für Pestalozzi – der u. a. an die von Rousseau inspirierte *Pädagogik der Hoffnung*<sup>22</sup> anknüpft – weitere Parallelen: Damals wie heute mangelt es an finanziellen und fachlichen Ressourcen sowie an pädagogisch inspirierten Methoden. Vor allem aber ist eine methodische pädagogische Tätigkeit, die Pestalozzis *Prinzip der Anschauung* folgt, um *allen* Bedürfnissen des Kindes gerecht zu werden, noch heute nicht genügend etabliert.

Wenngleich im ausgehenden 18. Jahrhundert viele der Gedanken schon präsent sind, die die heutige Demokratisierung vorbereiten, ist es Pestalozzi, der mit seinem ‚Traumsinn‘ neue Ideen zum Leben erweckt. Dass er diese in seinen pädagogischen Institutionen gegen die

---

<sup>18</sup> Pestalozzi, SW 25, S. 313.

<sup>19</sup> Als Briefform beinhaltet diese eine Anleitung für Mütter. Mit der ‚Methode‘, so Blankertz (1982), „entdeckte die Pädagogik die Entwicklung der subjektiven Kräfte, denen zugleich objektive Bedeutung als Schlüssel des Weltverständnisses zukommt“ (S. 109). Vgl. auch Osterwalder (1996).

<sup>20</sup> Vgl. Oswald/Grillitsch (2015)

<sup>21</sup> Vgl. Liedtke (1991).

<sup>22</sup> Vgl. Böhm (2004), S. 771).

erstarbte Demokratie seiner Zeit lebt und veröffentlicht, hat ihn zum Klassiker werden lassen. Seine Ideen werden ihm zu Methoden, die in seinen und den heutigen (institutionellen) Praxen der Pädagogik operieren. Seine Elementarmethode entwickelt er aus dem „Stanser Brief“ (1799), das Institut in Yverdon gilt als Vorbild der allgemeinen Volksschule, das aus seinem „Schwanengesang“ (1826) hervorgeht: Die ‚sittliche Elementarbildung‘ ist ein weiteres Beispiel für seine methodische Vorgehensweise in der Erziehung einer sittlichen Gemütsstimmung durch „reine Gefühle“, „sittliche Übungen durch Selbstüberwindung“ und „Anstrengung und der Bewirkung einer sittlichen Einsicht durch Nachdenken und Vergleichen“.<sup>23</sup>

Diese Ideen Pestalozzis, die wir heute zur Gestaltung des Verhältnisses von Demokratie und Erziehung und damit zur Ermöglichung von Partizipation zur Verfügung haben, reichen bis in die Antike zurück, deren philosophische Tradition Pestalozzi beeinflusst. Dies ist (nicht nur) für die Entwicklung der Reformpädagogik bestimmend geworden. Demokratische Erziehungsmodelle in dieser Tradition<sup>24</sup> stoßen jedoch unerbittlich auf eine Grundparadoxie, die Pestalozzi selbst in seiner leidvoll erfahrenen pädagogischen Praxis<sup>25</sup> hat erleben müssen. Darauf stößt auch heute jedes partizipative Modell, das auf freiwillige und aktive Teilnahme, Mitwirkung, Mitgestaltung und Mitbestimmung von Kindern an Entscheidungen, Planungen oder gemeinsamen Aktionen zielt: Wie Pestalozzi selbst ist es damit unweigerlich konfrontiert, Kant hat es auf den Punkt gebracht: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“<sup>26</sup> lautet seine Zusammenfassung dieser Paradoxie.

Gestern wie heute ruft dieser Widerspruch von Freiheit und Zwang in der Praxis ein Bedürfnis nach Orientierung hervor – wie bei Pestalozzi selbst<sup>27</sup>: Dies macht ihm sehr lange persönlich zu schaffen, erzeugt aber gerade auch die Dynamik seiner Argumentation, aus der eine faszinierende Spannung zwischen Freiheit und Zwang, Autonomie und Fremdbestimmung oder Wunsch und Wirklichkeit resultiert. Pestalozzi gelingt es – im Unterschied zu Rousseau – Diskrepanzen wie solche zwischen Wunsch und Wirklichkeit schöpferisch zu gestalten, wenngleich das Paradoxon selbst prinzipiell nicht aufgelöst werden kann. Vielmehr geht es darum, dieses Dilemma und weitere Paradoxien zu reflektieren, um professionell damit umzugehen zu können und um kreative Modelle für die Praxis zu entwickeln, die es anschaulich zu zeigen und zu leben gilt.

Wie das gehen kann führt Pestalozzi in seinen „Nachforschungen“ (1797) vor, seinem pädagogischen Hauptwerk. Einleitend schreibt er, dass „die einfachen Resultate, zu welchen die Erfahrungen meines Lebens mich hingeführt haben“ dem zugrunde liegen. Daraus, was sich aus der Besinnung über das eigene Leben ergibt<sup>28</sup>, über die Pestalozzi erzählt, lassen

---

<sup>23</sup> Pestalozzi, SW 13, S. 19; vgl. Bittner (1997), S.128 f., der die pädagogische Spätphase im Leben Pestalozzis betrachtet, insbesondere mit Bezug auf seinen Aufenthalt in Stans.

<sup>24</sup> vgl. Weyers (2014)

<sup>25</sup> Vgl. Böhm (2004). S. 771 ff.

<sup>26</sup> „Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig. Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ Kant (1803/1963), S. 20.

<sup>27</sup> Vgl. Soëtard (1981).

<sup>28</sup> Vgl. Bittner (1997) der, dem „Schwanengesang“ folgend Pestalozzis Leben in drei Abschnitte gliedert:

1. „Die Kindheits- und Jugendjahre mit ihren hochfliegenden Idealen und ihrem ‚Traumsinn‘;
2. Die Mannesjahre mit ihrer Melancholie und dem Gefühl des Versagens. Gerade in dieser Resignationsphase entstand Pestalozzis bedeutendstes Werk, die ‚Nachforschungen‘;
3. Schließlich, beginnend etwa mit dem ‚Stanser Brief‘, die eigentlich pädagogische Spätphase, verbunden mit der Überwindung der Melancholie.“ Bittner (1997), S. 117.

sich Gestaltungshinweise für eine partizipative Modellierung von Ansätzen der Kindertagesbetreuung entnehmen. Kinder sollen an Erfahrungen teilhaben, die sie noch nicht selbst machen, und deren Bedeutung sie noch nicht erschließen können. Gleichwohl muss dies ‚auf Vorrat‘ vorgelebt werden, um später in seine Wirkung treten zu können.

Das Kind füllt dann Bedeutungen gleichsam im Nachhinein ein, durch seine eigenen Erfahrungen, die anschlussfähig sind an das, was früh vermittelt wurde. Geschichten zu erzählen, die an die von Kindern ‚erzählten Geschichten‘ – (in deren noch frühen Ausdrucksformen wie Bildern, Symbolen, Zeichen, Worten) – anknüpfen und diese weiter erzählen und ‚weiter erzählen‘ lassen – dies ist eine methodische Option. Selbst wenn kindliche Ausdrucksgestalten, wie oben benannt, in ihren biografischen Zusammenhängen – wie die von Pestalozzi selbst – traurig oder brüchig sind, kann im Sinne seiner ‚sittlichen Elementarbildung‘ „durch reine Gefühle, sittliche Übungen durch Selbstüberwindung und Anstrengung ... und endlich ... Bewirkung einer sittlichen Einsicht durch das Nachdenken und Vergleichen“<sup>29</sup> über kindliche Ausdrucksformen und deren Ausdrucksgestaltung in der Gemeinschaft der frühen Bildung, ‚Partizipation‘ gestiftet werden. So kann das Kind nach und nach selbsttätig eine Aneignungsgeschichte des Sozialen für sich erschließen.

Geschichten, in die wir verstrickt sind, zeigen sich von Generation zu Generation neu und lassen sich nahezu in jeder Biografie entdecken. So sind auch die elementaren pädagogischen Modelle Pestalozzis im Lichte seiner Biografie zu verstehen.

*„Mein Vater starb mir sehr frühe, und ich mangelte von meinem sechsten Jahre an in meinen Umgebungen alles, dessen die männliche Kraftbildung in meinem Alter so dringlich bedarf ... Auf der anderen Seite aber lebte ich vom Morgen bis am Abend in Umgebungen, die mein Herz in einem Grad belebten und ansprachen. Meine Mutter opferte sich mit gänzlicher Hingebung ihrer selbst.“<sup>30</sup>*

Wie jede Biografie bringt gerade die des Johann Heinrich Pestalozzi Schwierigkeiten der Identität mit sich – aber auch Möglichkeiten zur Entwicklung neuer Sichtweisen. Das Nachdenken über eine Erziehung zur Demokratie über den Weg der Partizipation führt somit auch immer über die Biografie der Erzieherin/des Erziehers im Zusammenhang mit der Biografie des Zu-Erziehenden – partizipativ in der Generationenbeziehung und je nach dem, welche Begriffe von Freiheit und Demokratie die Erwachsenen haben und wie sie diese für die Kinder tatsächlich repräsentieren können.

Pestalozzi geht das Problem so an: In der Idee des „naturhaft guten Kindes“ – das heute den partizipativen Ansätzen wiederum als Modell gelten kann. Damit verknüpft ist die Eröffnung hoffnungsvoller methodischer Möglichkeiten, vor deren Weiterentwicklung wir heute stehen. Das hier zugrundeliegende Konstrukt bzw. diese regulative Idee ist sicher entscheidend in der Arbeit *mit* dem Kind, um sich dem Ziel der Unterstützung der kindlichen Autonomie Stück für Stück anzunähern.

In der Weise, wie Pestalozzi seine pädagogischen Schöpfungen gewinnt, nämlich aus der *autobiographischen* und der *erzählenden* (narrativen) Perspektive, kann auch die Gestaltung partizipativer Modelle in der frühkindlichen Bildung heute anschaulich gemacht werden. Dies bedeutet, dass deren Möglichkeiten – gerade in der konkreten Ausgestaltung von Partizipation in der frühen Bildung in Deutschland, der Schweiz und Europa – kreativ ausgeschöpft werden können, um ‚die Methode‘ Pestalozzis fortzuschreiben.

---

<sup>29</sup> Pestalozzi, SW 13, S. 19.

<sup>30</sup> Pestalozzi, SW 28, S. 212.

So können auch beide dieser Perspektiven Pestalozzis, die *autobiografische* und die *erzählende*, in pädagogische Konzepte der frühen Bildung einfließen: Das *autobiographische*, authentische Erzählen geschichtlicher Zusammenhänge mit festem methodischem Platz in den Institutionen der frühen Bildung und die *Narration* aus (sozialen) Erfahrungen mit der Demokratie durch das Personal, weitere Zeitzeugen, literarische, künstlerische Ausdrucksformen wie Musik, Tanz und Theater. Dies lässt Kinder – auf eine latente, von ihnen noch weitgehend unverstandene Weise – an (erzählter) Geschichte partizipieren. Das Kind wird als potenziell autonomes Subjekt angenommen, nicht aber als Objekt, das unmündig der Fürsorge in den Institutionen moderner Kindheit gegenübersteht. Es kommt auf diese Weise zunächst noch ohne Kunstgriffe bzw. den „Schatten einer zudringlichen Ordnungsfolge“<sup>31</sup> aus, so wie dies der junge Pestalozzi ursprünglich in der Entwicklung seiner Methode formuliert hat. Partizipativ erste Einsichten in demokratische Lebensformen zu gewinnen, ist hier das Ziel. Dies ähnelt der Idee Pestalozzis, die Lehrart der Natur zu praktizieren und zwar „im freien Hörsaal der ganzen Natur.“<sup>32</sup> Diese, seine ursprünglich naturgemäße Methode, gewinnt später für Pestalozzi – unter der Einsicht in die sich wandelnden Lebensbedingungen der Kinder und durch seine Einsicht in die Notwendigkeit, die äußere Natur für die Natur des Kindes fasslich zu machen – ein ständig verbessertes Vorgehen, bis zu dem naturgemäßen Schulunterricht.<sup>33</sup>

Schließlich liegt in der Systematisierung und Weiterentwicklung von Pestalozzis Methode eine Aufforderung, experimentell vorzugehen. So beschreibt er, dass die Methode, zwischen seinem „Ich forsche“ und „Ich erkenne“<sup>34</sup> entwickelt worden ist. Damit lässt sich ein Schematismus vermeiden, der in der Folge vorgeformter Modelle zur Partizipation, die allein das beschreiben, was erwartet wird, praktizieren würde.

*Die genannten regulativen Ideen bzw. Prinzipien*, die Pestalozzis Pädagogik markieren, ermöglichen es, Widersprüche zu versöhnen<sup>35</sup> und Paradoxien<sup>36</sup> besser auszuhalten. So wird deutlich, dass Erziehung erst die Voraussetzungen schafft, um das, was politisch erwünscht ist, zu ermöglichen. Dies meint damit keine schlichte Anpassung an die Bedingungen der gegebenen Verhältnisse, sondern die Befähigung von Kindern, partizipativ die Reform demokratischer Strukturen mitzugestalten.

---

<sup>31</sup> Pestalozzi, SW 1, (1927 f.), S. 267.

<sup>32</sup> Pestalozzi, SW 1, (1927 f.), S. 124.

<sup>33</sup> Pestalozzi, SW 12, S. 8, vgl. Lietke (1991). In Abgrenzung zu dem von den Autorinnen als „Bildungswahn“ der Elementarpädagogik bezeichneten Situation, wenn Erziehende in vorschulischen Institutionen zur Erfüllungshilfe der Grundschule und von Eltern werden, weisen Nürnberg/Schmidt auf das Konzept des „essentiell peripheren Lernens“ (vgl. Lave/Wenger 1991) mit den Dimensionen einer ganzheitlichen Entwicklung und Bildung aller Kinder hin, bei der Kinder nicht auf die Grundschule sondern auf einen essentiell neuen Lern- und Erfahrungsraum vorbereitet werden (2018, S. 674 ff.)

<sup>34</sup> Pestalozzi, SW 28, S. 8., Bittner (1997), S. 125.

<sup>35</sup> In seiner Bildungstheorie entwickelt U. Oevermann in diesem Zusammenhang die weiterführende Denkfigur der „widersprüchlichen Einheit“. Dies lässt sich gut veranschaulichen, wenn man sich eine Katze als Modell vorstellt, wie dies U. Oevermann zeigt: „Katzen sind also von Natur aus polare Gegensätze in sich vereinigende Wesen, widersprüchliche Einheiten. Sie können von einem Extrem ins andere wechseln.“ (1997), S. 12.

<sup>36</sup> Paradoxien sind unauflösbare Widersprüche, denen der Professionelle in den Institutionen begegnet. Darauf hat vor allem F. Schütze in seiner Professionstheorie hingewiesen (vgl. z. B. 1996). Jeder, der Professionalität für sich beansprucht, hat sich über die Struktur und die Auswirkungen von Handlungsparadoxien Klarheit zu verschaffen und ist darauf angewiesen, diese kritisch zu reflektieren (z. B. in Form von Supervision oder kollegialer Beratung).

## Gestaltungsimpulse für partizipative Ansätze im System der Kindertagesbetreuung – eine Bilanz

„Die Lebensgeschichte Pestalozzis ist ab 1800 die Geschichte seiner Anstalt.“ (Lietke 1983, S. 137)

Gestaltungsimpulse für partizipative Ansätze im System der Kindertagesbetreuung ergeben sich aus Pestalozzis Pädagogik – insbesondere durch die Reflexion seiner Erfahrungen in seinen Erziehungsanstalten (Burgdorf, Münchenbuchsee, Yverdon, Stans).<sup>37</sup> Damals wie heute ist ein Ringen um die (Elementar-)Methode der menschlichen Bildung nötig, auf dass das Kind in einer dreifachen Weise (natürlich, gesellschaftlich, sittlich) zu seiner „Versittlichung“ und Personwerdung kommt. Die in der sittlichen Erziehung notwendige Vermittlung von Natur, Gesellschaft und personaler Entscheidung verlangt in der heutigen Demokratie nach Reflexion der Möglichkeiten von Partizipation. Eine demokratische Kultur – so wie diese in den Rechten von Kindern bereits deutlich zum Ausdruck kommt – kann so in den Institutionen der frühen Bildung gelebt und aus diesem Ideenreichtum heraus fortgeschrieben werden.

Eine Bilanzierung heutiger Formen demokratischer Erziehung, in die Partizipation fest eingebunden ist, zeigt allerdings einen Bedarf an *Aufklärung über Partizipation* in deren pädagogischer Gestalt. Es gilt, die Forderung nach verstärkten Bemühungen um gesellschaftliche Partizipation von Kindern und Jugendlichen mit Hilfe pädagogischer Möglichkeiten, Mittel und Konsequenzen zu grundieren: Akteuren in den Institutionen der Kindertagesbetreuung sollte klar vor Augen stehen, dass eine ‚Erziehung zur Demokratie‘ eine Paradoxie enthält. „Nach allgemeingültiger Auffassung ist Demokratie eine Herrschaftsform, die politische Gleichheit und Autonomie voraussetzt; Erziehung als pädagogische Interaktion setzt dagegen gerade Ungleichheit und das Fehlen von Autonomie voraus“ – so das Fazit des Erziehungswissenschaftler Stefan Weyers.<sup>38</sup>

Erziehung, Bildung und Betreuung kann also im Grunde nicht demokratisch und partizipativ sein, hat aber die Aufgabe, Demokratie vermittels Partizipation herzustellen bzw. vorzuleben, einzuüben und die Krisen gleichsam zu simulieren oder zu durchleben, die mit Demokratie einhergehen. Nur *mit* dem Kind kann innerhalb der pädagogischen Interaktion dessen eingeschränkte Form der Partizipation langfristig überwunden werden. Die entwicklungsgemäße Ausweitung durch die Unterstützung der allmählichen Verfertigung des moralischen Urteils<sup>39</sup> bzw. der Ausformung von Sittlichkeit, bewirkt als Befähigung zur Mündigkeit Partizipation. Dazu hat Pestalozzi uns regulative Ideen, Methoden und Erfahrungen bereitgestellt.

---

<sup>37</sup> Vgl. Pestalozzi (1799): Über den Aufenthalt in Stanz. Brief Pestalozzis an einen Freund in SW 13, S. 1-32; vgl. Bittner 1997, S. 130.

<sup>38</sup> Weyers (2014) S. 259.

<sup>39</sup> Vgl. z. B. die Diskussion zum Vergleich der moralischen und politischen Bildung bei Oser/Biedermann (2014). im Anschluss an L. Kohlberg und die Diskussion von Modellen der Reformpädagogik bei Weyers (2014).



Aus einem Projektverlauf heraus und aus ähnlichen, heutigen Erfahrungen in der Praxis<sup>40</sup> können zentrale Punkte resümiert werden, die bei der Ausgestaltung partizipativer Modelle Impulse geben:

- Zeitressourcen und unterschiedliche institutionelle Rahmenbedingungen bilden eine Herausforderung für Partizipation, es fehlt an pädagogischen Modellen, die sowohl in der Begründung als auch in der institutionellen Praxis der frühen Bildung zum Tragen kommen und im Sinne Pestalozzis gestaltet werden können.
- Inhaltliches Engagement und partnerschaftliche Kooperation sind Erfolgsfaktoren. Diese können sich nur dann einstellen, wenn es gelingt, die Idee der Partizipation mit Hilfe von pädagogischen Mitteln und Methoden weiter zu entwickeln.
- Bewusstseinsbildung für Kinderrechte besteht als Kernaufgabe. Hier gilt es, die Erzieherinnen und Erzieher bzw. das gesamte Personal in den Einrichtungen der frühen Bildung zu sensibilisieren und entsprechend zu schulen.
- Fort- und Weiterbildung mit Bezug auf die Ideen der Klassiker wie Pestalozzi oder Fröbel sind von Nöten, um die Methoden stets neu mit Leben zu erfüllen und diese in Gestalt der genannten *regulativen Ideen* in Erinnerung zu rufen und zu kultivieren.
- Qualifizierung/Professionalisierung ist erforderlich, um den Werdegang von Berufen, die den Entwicklungs-, Erziehungs-, und Bildungsprozess verantwortlich im Sinne der höheren Berufe betreuen, wissenschaftlich anzuleiten, zu begleiten und zu evaluieren.<sup>41</sup> Insgesamt geht es darum, einen professionellen Habitus zu erzeugen.<sup>42</sup>

Dass das Denken Pestalozzis und der kulturellen Traditionen, in die er eingebunden ist, nicht bruchlos auf die heutige Zeit übertragen werden kann dürfte deutlich sein. Das, was aktuell mit ‚Partizipation‘ bezeichnet wird, ist deshalb auf Ähnlichkeiten untersucht und an Beispielen aus der pädagogischen Ideenlandschaft Pestalozzis exemplarisch aufgezeigt worden. So zeigen sich Gestaltungsimpulse für partizipative Ansätze im System der Kindertagesbetreuung, um für die frühe Bildung *Sittlichkeit* (und damit Partizipation) zu erzeugen und zu ermöglichen, nicht zuletzt durch das ‚Nachdenken und Vergleichen‘.

Dies, abschließend noch einmal mit Pestalozzi in Erinnerung gerufen, trägt dazu bei, mit Hilfe der Fachkräfte und deren qualifizierter Aus- und Fortbildung ein hohes Maß an Qualität für die Praxis der institutionellen Kindertagesbetreuung sicherzustellen. Gerade angesichts eines Ringens um gute Bildung in der praktisch gelebten Demokratie von Beginn an, ist die Wiedererinnerung der Ideen Pestalozzis – als regulative Ideen verstanden, die noch nicht ganz verwirklicht sind – notwendig. Die drei Zustände im Menschen zu kultivieren, den *natürlichen*, den *gesellschaftlichen* und den *sittlichen*, darum geht es, und zwar mit Hilfe von Pestalozzis Ansichten auf die Erziehung – als *Werk der Natur*, der *Gesellschaft* und der *Person*. Aus der pädagogischen Perspektive auf ‚Inklusion‘ gilt es auf dieser Grundlage, *Konstellationen des Pädagogischen* im System der Kindertagesbetreuung zu entdecken, zu sammeln und begründet weiterzuentwickeln.

<sup>40</sup> Vgl. Oswald/Grillisch (2015), Sparkling Science (2015) sowie Ackermann (2017).

<sup>41</sup> Vgl. Nürnberg/Schmidt (2018) sowie die Professionalisierungstheorien von Oevermann (z. B. 1996) und Schütze (z. B. 1996), die sich in spezifischer Weise mit Aufgaben von Erziehung und Bildung befassen.

<sup>42</sup> Vgl. für den professionellen Habitus, der für höhere Berufe erforderlich ist, vgl. die Professionstheorie Oevermanns (2002), für die Veranschaulichung des Phänomens des beruflichen Habitus im Kindergarten vgl. Ruppin (2008). Der professionelle Habitus ist Teil des Gesamthabitus eines Menschen. Der Habitus bestimmt die Handlungen eines Menschen, wird im Verlauf des Lebens erworben und im Studium durch Fach- und fallspezifisches Wissen ergänzt, das über eine Kunstlehre innerhalb der Profession weitergegeben wird. Diese Kunstlehre ermöglicht es, einen Beruf souverän auszuüben.

## (Weiterführende) Literatur

### **Johann Heinrich Pestalozzi. Werke**

Sämtliche Schriften (1819-1926), 15 Bde. J. G. Cotta, Stuttgart.

Sämtliche Werke (1927 f.) (SW). Hg v. Artur Buchenau, Eduard Spranger, Hans Settbacher, Berlin.

Ausgewählte Schriften (1954), hrsg. von W. Flitner. Düsseldorf, 2. Auflage.

Sämtliche Briefe. Hrsg. vom Pestalozzianum und von der Zentralbibliothek in Zürich. Zürich 1946

### **Johann Heinrich Pestalozzi: Sekundärliteratur**

Bittner, G. (1997): „Das Kot der Welt, in welches ich mich vertieft ...“. Pestalozzi als autobiographischer Denker. In: Bittner, G./Fröhlich, V. (Hg.): Lebensgeschichten. Über das Autobiographische im pädagogischen Denken. Kusterdingen: Die graue Edition, S. 111-142.

Gruntz-Stoll, J. (Hg.) (1987): Pestalozzis Erbe – Verteidigung gegen seine Verehrer. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Klafki, W. (1980): Pestalozzis „Stanser Brief“, in: Pestalozzi, J. H. Pestalozzi über seine Anstalt in Stans, mit einer Interpretation von Wolfgang Klafki. Weinheim und Basel: Beltz, vierte Auflage.

Liedtke, M. (1977): Pestalozzi-Plädoyer für die Methode. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 14. Beiheft, S. 249-258.

Liedtke, M. (1983): Johann Heinrich Pestalozzi. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg.

Liedtke, M. (1991): Johann Heinrich Pestalozzi. In: *Klassiker der Pädagogik*. Erster Band. Von Erasmus von Rotterdam bis Herbert Spencer. Zweite Auflage, Verlag C.H. Beck, München, S. 170-186.

Osterwalder, F. (1996): Pestalozzi – ein pädagogischer Kult. Pestalozzis Wirkungsgeschichte in der Herausbildung der modernen Pädagogik. Beltz, Weinheim.

Seötard, M. (1981): Pestalozzi ou la naissance de lléducateur. Berne 1981

Spranger, E. (1959): Pestalozzis Denkformen. Stuttgart, 2. Auflage.

### **Sekundärliteratur**

Ackermann, T. (2017): Über das Kindeswohl entscheiden. Eine ethnographische Studie zur Fallarbeit im Jugendamt. transcript Verlag, Bielefeld.

Betz, T./ Gaiser, W./Pluto, L. (2011). Partizipation von Kindern und Jugendlichen. In: Betz, T. u. a.. (Hg.). Partizipation von Kindern und Jugendlichen. [Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten]. 2. Auflage. Wochenschau Verlag, Schwalbach, S. 11-31.

Blankertz, H. (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Büchse der Pandora, Wetzlar.

Böhm, W. (2004): Pädagogik. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Beltz, Weinheim und Basel, S. 750-782.

Hansen, R. u. a. (2011). Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern! Lizenzausgabe. Verlag das Netz. Weimar, Berlin.

Klaus Kraimer (2019): Pestalozzis Pädagogik. www.pfv.info

- Kant, I. (1803) Über Pädagogik. Hg. V. H. H. Groothoff, Paderborn (1963), S. 63. Neuabdruck in Kraimer, K. (2013): Bildung und Erziehung. Von Klassikern lernen. Ibbenbüren: Münstermann Verlag.
- Kegan, R. (1983): The Evolving Self. Problem and Process in Human Development. Cambridge Mass., Harvard University Press, dt. (1996): Die Entwicklungsstufen des Selbst. Kindt, München.
- Knauer, R./Sturzenhecker, B. (Hrsg.) (2016). Demokratische Partizipation von Kindern. Beltz Juventa, Weinheim.
- Liebel, M. (2015). Kinderinteressen. Zwischen Paternalismus und Partizipation. München, Beltz Juventa.
- Mangold, K. u. a. (2017): Beteiligung strukturell verankern: Auf dem Weg zu mehr Selbstorganisation in der Kinder- und Jugendhilfe, In: *Sozial Extra 2/2017: Beteiligung und Selbstorganisation*. S. 11-13. Springer VS, Wiesbaden.
- Moch, M. (2011). Hilfen zur Erziehung. In: Otto, H-U., Thiersch, H.: Handbuch Soziale Arbeit. 4. Auflage. Ernst Reinhardt Verlag, München, Basel.
- Moran-Ellis, J. (2013): Children as social actors, agency, and social competence: sociological reflections for early childhood. In: *neue praxis*, 43. Jg., Heft 4, S. 323-339.
- Moser, S. (2010). Beteiligt sein. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen. Vs Verlag. Wiesbaden.
- Nürnberg, C./Schmidt, M. (2018): Der Erzieherinnenberuf auf dem Weg zur Professionalisierung. Eine Rekonstruktion des beruflichen Selbstverständnisses im Kontext von Biographie und Gesellschaft. Barbara Budrich, Opladen, Berlin, Toronto.
- Lave, J./Wenger, E. (1991): Situated Learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press, NewYork.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Oevermann, U. (1997): Zu Baudelaire. Die Interpretation von ‚Le Chats‘. Manuskript. Frankfurt am Main.
- Oevermann, U. (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, M. u. a. (Hg.): Biographie und Profession. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Oevermann, U. (2009): Biographie, Krisenbewältigung und Bewährung. In: Bartmann, S. u. a. (Hg.): ‚Natürlich stört das Leben ständig‘. Perspektiven auf Entwicklung und Erziehung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 35-55
- Oser, F./Biedermann, H. (2014): Zwillinge, die wenig miteinander reden. Zum Vergleich moralischer und politischer Entwicklung. In: Garz, D./Zizek, B. (Hg.): Wie wir zu dem werden, was wir sind. Sozialisations-, biographie- und bildungstheoretische Aspekte. Springer VS., Wiesbaden, S. 235-256.
- Oswald, C./Grillitsch, W. (2015): Soziale Arbeit, Schule, Kindergarten, Partizipation und Kinderrechte. Ein Forschungsprojekt. In: *soziales\_kapital* wissenschaftliches journal österreichischer fachhochschul-studiengänge soziale arbeit, Nr. 14.
- Pestalozzi-Fröbel-Verband (Hg.) (2019): Frühe Bildung in Deutschland. Das System der Kindertagesbetreuung verstehen. Verlag das netz. Weimar.
- Pestalozzi-Fröbel-Verband (Hg.) (2020): „Wir haben Rechte!“ Ein Blick auf Kinderrechte, Partizipation und Demokratie in der Kita. Verlag das netz. Weimar.
- Reichenbach, R. (2006): Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik. In: Quesel, C./Oser, F. (Hg.): Die Mühen der Freiheit. Rügger Verlag, Zürich, S. 39-61.
- Ruppin, I. (2008): Kinderdiakoninnen im Transformationsprozess. Beruflicher Habitus und Handlungsstrategien im Kindergarten. Vs Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Scheu, B. (2013): Partizipation und Soziale Arbeit. Gestaltung des Sozialen als Denkprinzip. In: *Sozial Extra 3/2013: Partizipation*. Springer VS, Wiesbaden, S. 20-23.

- Scheu, B./Aurata, O. (2013). Partizipation und Soziale Arbeit. Einflussnahme auf das subjektive Ganze. Springer VS: Wiesbaden.
- Schnurr, S. (2001): Partizipation. in: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. 2. Auflage. Luchterhand Verlag, Neuwied, S. 1330-1345.
- Schütze, F. (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, A./Helsper, W.: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, S. 183-275.
- Thiersch, H. (1992): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Beltz, Weinheim.
- Thiersch, H./Grunwald, K. (2015): Lebensweltorientierung. In: Thiersch, H. (Hg.): Soziale Arbeit und Lebensweltorientierung. Konzepte und Kontexte. Gesammelte Aufsätze. Weinheim und Basel, Beltz Juventa, S. 372-363.
- Weyers, S. (2004): Demokratie als Ziel und Mittel der Erziehung? Paradoxien, Perspektiven und Grenzen demokratischer Erziehung. In: Garz, D./Zizek, B. (Hg.): Wie wir zu dem werden, was wir sind. Sozialisations-, biographie- und bildungstheoretische Aspekte, Springer VS., Wiesbaden, S. 257-286.

### Internetquellen

- Österreichisches Bundesverfassungsgesetz über die Rechte von Kindern, Artikel 5. Online unter: <https://www.kinderhabenrechte.at/index.php?id=116>
- <http://www.soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/viewFile/385/672.pdf>.
- Urban, U. (2005). Demokratiebaustein. Partizipation. Online unter: [https://www.pedocs.de/volltexte/2008/310/pdf/partizipation\\_baustein.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2008/310/pdf/partizipation_baustein.pdf)
- Sparkling Science (2015): Programmziele. Ein Förderprogramm des BMWFW für die Zusammenarbeit mit Schulen. <https://www.sparklingsscience.at/de/info/programmziele.html>.