

# Vorwort

Theorien und Forschungen der neuzeitlichen Pädagogik haben unsere Kenntnisse über den *Sinn der Kindheit* vertieft und erweitert. Die Einsicht, dass beispielsweise im *spontanen Kinderspiel* elementare Kenntnisse und Fähigkeiten erworben werden, die Grundlage späterer Kreativität, beruflicher Kompetenz oder moralischer Handlungsfähigkeit sind, haben wir „Klassikern“ der Pädagogik wie Jean-Jacques Rousseau, Friedrich Fröbel, Friedrich Schiller, aber auch Spielforschern des letzten Jahrhunderts wie Jean Piaget, Lev Vygotskij oder Hildegard Hetzer zu verdanken.<sup>1</sup> Dass Kinder sich gerade dann auf die später notwendige berufliche Mobilität und auf die Flexibilität ihres Denkens und Handelns vorbereiten, wenn sie nicht auf bestimmte Berufe, Funktionen oder gesellschaftliche Zeitgeist-Interessen hin erzogen, sondern *vielseitig gebildet* werden, wurde bereits in der (sogenannten humanistischen) Renaissance-Pädagogik betont. Autoren wie Juan Luis Vives, später dann Comenius, John Locke und andere „Klassiker“ bis hin zu Wilhelm von Humboldt oder Friedrich Schleiermacher haben diesen Gesichtspunkt gegen die ständischen Erziehungsvorstellungen ihrer Zeit hervorgehoben.<sup>2</sup> Kindheit, so die Botschaft des Nachdenkens über den Sinn dieser Lebensphase, sollte Heranwachsenden die vielfältigsten, auch selbsttätig inszenierten Erfahrungsräume bieten, um sich – wie es Johann Heinrich Pestalozzi nannte – an Kopf, Herz und Hand bilden zu können, möglichst frei von Furcht und Zwang. Sinnesbildung, Körperbildung und geistig-seelische Bildung sollten dabei gleichermaßen zur Entfaltung kommen. Der denkende, fühlende und wollende Mensch war Inbegriff dieser ganzheitlichen Bildungsidee. Solche *humanistischen* Maximen sind zwar bis in das 19. Jahrhundert weitgehend Ideal geblieben, dem die Wirklichkeit häufig diametral entgegenstand – aber die „schlechte Wirklichkeit“ wurde von diesem Ideal her doch immer wieder diagnostizierbar – und sehr langsam auch veränderbar.<sup>3</sup> Ich möchte in diesem Buch nun die These erläutern und belegen, dass derartige Freiräume kindlicher Bildung, die erst im letzten Jahrhundert für Kinder aller Schichten relativ weitgehend verwirklicht werden konnten, gegenwärtig von zwei Seiten her manifest bedroht werden. Zum einen durch *technokratische Bil-*

---

1 Vgl. z.B. H. Scheuerl (Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik*. 2 Bände. München 1979; A. Flitner (Hrsg.): *Das Kinderspiel*. München 1978; H. Scheuerl: *Das Spiel*. Band 2: *Theorien des Spiels*. Weinheim 1991.

2 Vgl. dazu Chr. Rittelmeyer: *Der Erzieher*. In: D. Lenzen/F. Rost (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft*. Ein Grundkurs. Reinbek 1994, S. 205–227.

3 Vgl. historische Beispiele der zerstörten Kindheit in R. Alt (Hrsg.): *Kinderausbeutung und Fabrikschulen in der Frühzeit des industriellen Kapitalismus*. Berlin 1958; K. Rutschky (Hrsg.): *Schwarze Pädagogik*. Frankfurt/M. 1977; zur zunehmenden Einsicht von Erziehern in die spezifischen Bedürfnisse von Kindern vgl. aber auch L. deMause (Hrsg.): *Hört ihr die Kinder weinen*. Frankfurt/M. 1977.

*dungsreformen*, unter deren Regie Kindern bereits in der Vor- und Grundschul-  
ziehung vermeintliche „Basiskompetenzen“ moderner Industriegesellschaften  
vermittelt werden sollen. Einige Bildungstheoretiker streben in diesem Zusam-  
menhang eine Art „Akademisierung der Kindergärten“ und eine Vorverlegung  
des Einschulungsalters an. Zum anderen wird Kindheit als Bildungsraum  
durch den *zunehmenden Einfluss der kommerziellen Kulturindustrie* bedroht. US-  
amerikanische Kritiker haben in diesem Zusammenhang von einer „Kommerzi-  
alisierung der Kindheit“ gesprochen und damit angedeutet, um welchen Typ  
der Bildungsbegrenzung und Interessen-Kanalisation es geht: Es werden „bra-  
ve Konsumenten“ konditioniert.<sup>4</sup> Diese (ihren Protagonisten wohl eher un-  
durchschaute) Bestrebung, Kindheit als Freiraum vielfältiger Bildungserfahrun-  
gen zu zerstören, ist global – und ihr entspricht daher auch ein wachsender  
internationaler, zivilgesellschaftlicher Widerstand.<sup>5</sup> Ein wesentliches Anliegen  
dieses Buches besteht darin, solche Initiativen und Widerstandsmotive mit Ar-  
gumenten zu unterstützen. Darüber hinaus soll auf die mögliche *Verwandt-  
schaft bildungstechnologischer und kulturindustrieller Phänomene* aufmerksam ge-  
macht oder – anders ausgedrückt – die Wahrnehmungsfähigkeit z.B. für die  
mechanistischen Menschenbilder, die sich in beiden Bereichen artikulieren,  
sensibilisiert werden. Den scheinbar bunten, vielfältigen und von Jahrzehnt zu  
Jahrzehnt wechselnden Trends in der Pädagogik wie in der kommerziellen Kul-  
turindustrie liegen, so meine These, in Wahrheit tieferliegende kulturelle Welt-  
bilder zugrunde, die es im Wechsel der äußeren Moden als *gleichartige Denk- und  
Handlungsmuster* zu identifizieren gilt. Ihnen sind beispielsweise die „Fabrik-  
schulen“ und „Schul-Betonburgen“ der 1970er Jahre ebenso zu verdanken wie  
die gegenwärtige, aus dem ökonomischen Sektor dirigierte Rede von „Human-  
ressourcen“ oder vom „Humankapital“, „von Bildungsrenditen“ oder von der  
„neurologischen Hardware“ bzw. „Hirnverdrahtung“, die Kindergärten und  
Schulen fördern sollen.

Das erste Kapitel macht am konkreten *Beispiel des Kinderspiels* deutlich, welche  
Bildungschancen eine Kindheit bietet, in der unterschiedliche sensorische, mo-  
torische und geistig-seelische Erfahrungen gemacht, in der Phantasiekräfte  
vielfältig angeregt und moralische Kompetenzen in den *spontanen* Tätigkeiten  
der Kinder geübt werden können. Das ist nur dann möglich, wenn die Vorschul-  
und Grundschulziehung nicht auf scheinbar wirtschaftskonforme, in ökonomi-  
scher Hinsicht „standortsichernde“ Angebote und Aktivitäten begrenzt  
wird. Denn das freie Spiel durch Instruktion oder die eigentätige Exploration

---

4 S. Linn: The Commercialization of Childhood. In: S. Olfman (Hrsg.): Childhood Lost. How American Culture Is Failing Our Kids. Westport/London 2005, S. 107–122.

5 Hier ist beispielhaft die US-amerikanische Initiative „Alliance for Childhood“ zu nennen. Ei-  
nen guten Überblick über die Diskussion gibt ein von Sharna Olfman herausgegebener  
Band: All Work and no Play. How Educational Reforms are Harming our Preschoolers. West-  
port/London 2003. Siehe ferner auch die Internet-Präsentationen: [www.allianceforchild-  
hood.net](http://www.allianceforchildhood.net); [www.commercialfrechildhood.org](http://www.commercialfrechildhood.org); [www.truceteachers.org](http://www.truceteachers.org).

der Umwelt durch (unter Umständen als „Spielpädagogik“ kaschierte) ökonomisch motivierte Schulungsveranstaltungen zu ersetzen, wäre – wie zu zeigen sein wird – der Entwicklung wirklich zukunftsfähiger „Grundkompetenzen“ gerade *abträglich*. Wenn allerdings der deutsche Kindergarten ausländischen Interessenten als *Spielgruppe* („playgroup rather than a pre-school“) vorgestellt wird,<sup>6</sup> dann gibt dies Anlass zu dem Hinweis, dass *diese* Variante einer bloßen Spiel- und Beschäftigungspädagogik hier nicht favorisiert werden soll. Ob Kindergärten den wirklichen, vielfältigen *Bildungsbedürfnissen* von Kindern immer gerecht werden, darf bezweifelt werden. Neben dem so wichtigen Spiel sollten Erzählungen, Exkursionen in die Natur und in Handwerksbetriebe, Lernarrangements für die sinnlich-motorische Betätigung, Anregungen zur Beobachtung der eigenen Umwelt und andere Gegebenheiten des pädagogischen Milieus möglichst umfassende und entwicklungsgemäße Bildungszenerien darstellen. Aber damit ist nicht eine Vorverlegung des Schulunterrichts in die Vorschulerziehung gemeint.

Der erwähnten Forderung nach Freiräumen kindlicher Entwicklung und Bildung widerspricht auch ein immer deutlicher hervortretendes gesellschaftliches Milieu, das von nordamerikanischen Psychologen und Sozialwissenschaftlern als „Rapid-fire culture“, als *Schnellfeuer-Kultur* bezeichnet wurde. Die Erscheinungsformen und Wirkungen dieser hektischen, kommerziell geprägten und Entwicklungschancen zerstörenden *Kulturindustrie* sollen ebenfalls im folgenden Kapitel konkretisiert werden. Mit diesem Begriff sind jene *allein aus kommerziellen Motiven* produzierten und massiv beworbenen Spielwaren, Comics, Jugendbücher, Mode-Trends, Fernsehfilme, Soap Operas, Musik-DVDs usw. gemeint, die kindliche Lebenswelten heute zunehmend bestimmen und ideologisch kanalisieren.<sup>7</sup> „Kids und Teens bewältigen die unausweichlichen Herausforderungen und Krisen mehr denn je ‚mit freundlicher Unterstützung‘ von Medien und Markt.“<sup>8</sup> „Jugend“ wird selber zum Industrieartikel z.B. der Mode-, Entertainment- und Werbebranche. *Jugendliche* werden allerdings auch *nicht nur* zu „Fashion Victims“,<sup>9</sup> sondern setzen selber subkulturelle Trends, gehen gelegentlich mit den kulturindustriellen Vorgaben sehr kritisch um oder begegnen den Vorgaben mit subversiven Gegenstrategien.<sup>10</sup> *Kinder* im Vor- und Grund-

6 P. A. Puhani/A. M. Weber: Does the Early Bird Catch the Worm? Instrumental Variable Estimates of Educational Effects of Age of School Entry in Germany. Forschungsbericht, Universität Hannover 2006.

7 Der Begriff *Kulturindustrie* wurde durch die 1947 erstmals veröffentlichte „Dialektik der Aufklärung“ Max Horkheimers und Theodor W. Adorns populär; Hans Magnus Enzensbergers eigentlich konträr gemeinter Begriff *Bewusstseinsindustrie* (Einzelheiten I, Frankfurt/M. 1965) bezeichnet meines Erachtens einen Teilaspekt der *Kulturindustrie*.

8 Coolhunters: Jugendkulturen zwischen Medien und Markt. Hrsg. von K. Neumann-Braun und B. Richard. Frankfurt/M. 2005, S. 10.

9 Ebd. S. 10.

10 Vgl. historisch dazu auch A. Nitschke: Junge Rebellen. München 1985.

schulalter indessen sind den massiven (und wie zu zeigen sein wird: vielfach schädlichen) Einflüssen der modernen Kulturindustrie wesentlich schutzloser ausgeliefert – jedenfalls dann, wenn ihnen Erwachsene im Prozess der langsam sich entwickelnden, auch an organische Reifungsprozesse gebundenen Kritik- und Widerstandsfähigkeit nicht beistehen. Das folgende Kapitel gibt erste Einblicke in solche kulturindustriellen Einflüsse auf Kinder.

Die weiteren Kapitel vertiefen diese kritische Perspektive auf gegenwärtige Zerstörungstendenzen in der kindlichen Lebenswelt. Zur Sprache kommen hier Forschungen, die mit der *Auswirkung der elektronischen Bildschirm-Medien auf Kinder* befasst waren, aber auch bestimmte *historische Muster der Weltdeutung oder Wirklichkeitslektüre*, die sich in erziehungswissenschaftlichen oder bildungspolitischen Denkrichtungen und Sprachformeln ebenso äußern wie in Spielwaren, Comics, Kinderbüchern und Werbeanzeigen. Zwei konträre Positionen, die für das Kindheitsthema von besonderer Bedeutung sind, werden dabei prototypisch hervorgehoben: die *technokratische* sowie die *humanistische* Bildungsvorstellung. Als *humanistisch* bezeichne ich ein Bildungssystem, das Kinder nicht vorrangig auf bestimmte gesellschaftliche Ziele ausrichtet, sondern bestrebt ist, Heranwachsende vielseitig und zukunfts offen zu bilden. Solchen Bildungsvorstellungen liegt die Einsicht zugrunde, dass individuelle Bildungsprozesse sich weitgehend *nicht* planen und technologisch steuern lassen. Die allseitige Bildung bietet aber Chancen, dass Heranwachsende dann später eigentätig und verantwortungsvoll, sozial und kompetent ihren produktiven Beitrag für *ihre* Gesellschaft leisten können – für eine Gesellschaft, in der durch diese neue Generation vielleicht ganz andere Leitmaximen, Strukturen und Orientierungen verwirklicht werden, als man sie heute gerne projektieren möchte.

Dem *technokratischen* Modell liegt dagegen die Auffassung einer rationalen Planbarkeit individueller Bildungsprozesse und die Überzeugung zugrunde, dass man Heranwachsende gezielt auf bestimmte (meist kognitive) „Schlüsselqualifikationen“ oder „Grundkompetenzen“ (z.B. des Umgangs mit Informationstechnologien) vorbereiten muss, um das wirtschaftliche Überleben der eigenen Gesellschaft zu sichern. *Technokratisch* werden solche *technologischen* Bildungsmodelle, wenn sie wenigstens der Absicht nach zum vorherrschenden Typus der Bildungsplanung und Erziehungspraxis werden. Da sich gegenwärtig mit solchen Planungsvorstellungen *ökonomische* Interessen verbinden („Sicherung des Wirtschaftsstandortes Deutschland“ etc.), kann man sie auch als *ökonomisch-technokratische* Vorstellungen bezeichnen. Mit der *humanistischen* Bildungsvorstellung ist dagegen die *ästhetische* Bildung immer deutlich verbunden gewesen – sie kann daher auch als *humanistisch-ästhetische* bezeichnet werden. Wie erwähnt, sind dies prototypische Bildungsorientierungen, die in reiner Form eher selten *beobachtbar* sein dürften. Aber ihre empirischen Spielarten werden überhaupt erst *identifizierbar*, wenn man mit ihren idealtypischen Prototypen vertraut ist. Diese schulen den kritischen Blick und die Aufmerksamkeit, technokratische bildungspolitische Bestrebungen und Kulturphänomene in ihren verschiedenen kulturellen Verkleidungen und Maskierungen, in der

Popkultur, in Redewendungen, Werbeanzeigen, Spielwaren, in erziehungswissenschaftlichen, biowissenschaftlichen und psychologischen Verlautbarungen erkennen zu können.

Selbstverständlich kann eine humanistische Bildungspraxis nicht ohne technologische Planungen auskommen. Eltern sollten sich Gedanken darüber machen, welche Ziele sie in ihrer Erziehungspraxis verfolgen und wie sie diese verwirklichen möchten. Unterrichtsstunden sollten in der Regel geplant und methodisch durchdacht werden, die Koordination des Unterrichts in einer großen Schule ist in hohem Grad auf technische Planungen angewiesen – um hier nur wenige Beispiele für die Notwendigkeit technologischer Denkformen in *jedem* pädagogischen Praxisfeld zu nennen. Das Plädoyer einer erfolgreichen Schulleiterin, die Leitbegriffe technokratischer Schulreform *Effizienz, Qualitätssicherung, Ökonomisierung und Management* nicht zu verteufeln, ist daher verständlich, weil es sich genau auf diese *technologischen* Anforderungen bezieht.<sup>11</sup> Aber Eltern sollten offen sein für eigentätige Bildungswege ihrer Kinder, die sie selber nicht favorisierten; Lehrer sollten offen sein für überraschende und produktive Ideen ihrer Schüler, die *nicht* in das geplante Unterrichtsgeschehen passen, auf die man sich aber flexibel einlassen muss; Kindergärtnerinnen und Bildungspolitiker sollten sich nicht unter Druck setzen lassen, wegen vermeintlicher oder realer Bildungsrückstände der Schüler eine Akademisierung des Kindergartens zu etablieren. Pädagogen sollten damit rechnen, dass Heranwachsende sehr individuelle und vielleicht auch sehr überraschende Bildungswege einschlagen.<sup>12</sup> Nicht ein „Technologiedefizit“, sondern das mangelnde Bewusstsein für solche unplanbaren Unterrichtsereignisse oder individuellen Bildebewegungen von Kindern führt zu *kinderfeindlichen* Maßnahmen.

Auf einen – im wahren Sinn des Wortes – merkwürdigen Umstand der bildungspolitischen Debatte um die Vorschulerziehung möchte ich bereits an dieser Stelle aufmerksam machen. Bei einigen Erziehungswissenschaftlern und Bildungspolitikern fällt eine geradezu systematische Ausblendung *historischer* Perspektiven auf. Wir erleben gegenwärtig aus beiden Lagern starke Bestrebungen, Kinder früher einzuschulen und schulische Elemente verstärkt in der Vorschulerziehung zu etablieren. So wurde beispielsweise unter der Devise „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“ in *Berlin* das Einschulungsalter um 6 Monate (auf jetzt 5,6 Jahre) herabgesetzt – was einer realen *durchschnitt-*

11 E. Riegel: Starke Schulleitung und innere Schulreform. In: Die Deutsche Schule 98 (2006), S. 139–141.

12 Unter anderem Horst Rumpf hat in verschiedenen Publikationen auf diesen Sachverhalt immer wieder hingewiesen – mit anschaulichen Beispielen. Vgl. z.B. H. Rumpf: Anfängliche Aufmerksamkeiten. In: H. G. Herrlitz/Chr. Rittelmeyer (Hrsg.): Exakte Phantasie. Weinheim 1993, S. 123–146; H. Rumpf: Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur. München 1987; H. Rumpf: Diesseits der Belehrungswut. Weinheim 2004; ferner auch A. Neider (Hrsg.): Bildung ist mehr als Lernen. Kindergarten und Schule im Dialog. Stuttgart 2006.

lichen Erniedrigung von 6,7 auf 6,2 Jahre entspricht.<sup>13</sup> In der Koalitionsvereinbarung zwischen CDU und FDP in *Nordrhein-Westfalen* wurde ein um 6 Monate vorgezogenes Schuleintrittsalter projiziert – ausgerechnet in einem Land, in dem auf der Grundlage einer empirischen Studie im Jahr 1977 amtlich (und im Widerspruch zu Forderungen des Deutschen Bildungsrates) festgestellt wurde, dass eine Einschulung fünfjähriger Kinder und die Einrichtung von Vorschul-Klassen in der Regel nicht ratsam seien: Klassische Kindergärten hatten sich hinsichtlich der Entwicklungsfortschritte ihrer Kinder solchen Früheinschulungen bzw. Vorschulklassen gegenüber als überlegen erwiesen.<sup>14</sup> Das Nachrichtenmagazin *DER SPIEGEL* berichtete 1977 (nach der Vorstellung dieses Berichts) über die vorausgegangene Euphorie damaliger Erziehungswissenschaftler und Bildungspolitikern.<sup>15</sup> So beklagte beispielsweise die sozialdemokratische Zeitung „Vorwärts“ den „Lernzeitverlust der begabten Kinder“, das gleichsam untätige Warten der Kleinen auf die Schulreife und „besang fast erschauernd die Bildungsansprüche des Kindes in einem Lebensabschnitt, der bisher von einer sentimental Kindheitsideologie zum Schonraum ungestörter Entwicklung erklärt worden“ sei. Nunmehr, nach Bekanntwerden der erwähnten Forschungsergebnisse, wurde dagegen von Fachleuten erklärt, dass „kein vernünftiger Pädagoge eine Schulpflicht ab fünf mehr empfiehlt“.<sup>16</sup> Heute erleben wir, wie in den folgenden Kapiteln zu zeigen sein wird, eine Neuauflage dieser Diskussion: Die zur Zeit ungebremsste Euphorie für Früheinschulungen wird wiederum begleitet von Untersuchungen, die später Eingeschulten bessere Grundschul-Leistungen bescheinigen als früher Eingeschulten oder keine generellen Vorteile einer Früheinschulung aufdecken konnten.<sup>17</sup> Eine internationale Übersicht der *British Association for Early Childhood Education*

13 Offizielle Mitteilung des Bildungsensors für die Eltern der Schulanfänger, 2006.

14 Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Modellversuch Vorklasse in Nordrhein-Westfalen – Abschlussbericht. Köln 1978. Siehe dazu auch: R. Dollase: Die Fünfjährigen einschulen – Oder: Die Wiederbelebung einer gescheiterten Reform der 70er Jahre des vorigen Jahrhunderts. In: KiTa aktuell NRW Heft 1/2006, S. 11–12. Zur aktuellen Diskussion auch Th. Rauschenbach: Das Kind in den Mittelpunkt stellen. In: KiTa aktuell NRW, Nr. 6/2006, S. 124–128.

15 *DER SPIEGEL* Nr. 20/1977, S. 89–90.

16 Ebd. S. 90.

17 Dabei geht es natürlich um statistische Trends, nicht um jedes einzelne Kind. Vgl. P. A. Puhani und A. M. Weber: Does the early bird catch the worm? Instrumental variable estimates of educational effects of age of school entry in Germany. Universität Hannover/ St. Gallen 2006. [www.wiwi.uni-hannover.de/Forschung/Diskussionspapiere/dp-332.pdf](http://www.wiwi.uni-hannover.de/Forschung/Diskussionspapiere/dp-332.pdf); G. Bellenberg: Wege durch die Schule – Zum Zusammenhang zwischen institutionalisierten Bildungswegen und individuellen Bildungsverläufen im deutschen Schulsystem. [www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-02/schule/](http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-02/schule/) (Aufruf beider Texte: Mai 2006). Ferner G. Bellenberg: Individuelle Schullaufbahnen. Weinheim 1999. Dass die Zahl der von Eltern veranlassten Früheinschulungen – vermutlich unter dem Druck der öffentlichen Diskussion – in den letzten Jahren deutlich zugenommen hat, wird in den genannten Publikationen belegt.

kommt zu dem Ergebnis, dass ein Schulbeginn vor dem Alter von 6 Jahren keine Vorteile für die sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten der Kinder bringt.<sup>18</sup> Neuere hirnpfysiologische Studien Philip Shaws und seiner Mitarbeiter zeigen, dass Kinder mit einem relativ *verlangsamten Entwicklungstempo* in der Vorschul- und Grundschulzeit später häufiger eine dickere Hirnschicht im Neocortex und bessere intellektuelle Leistungen erzielten als Kinder mit beschleunigter Entwicklung, die durch eine verhältnismäßig intensive „Frühförderung“ provoziert werden kann (vgl. dazu auch das 4. Kapitel).<sup>19</sup> Eine Verarmung dieser Hirnregion ist, so die Forscher, nicht nur für die Leistungen in den „drei großen Grundkompetenzen“ (Reading, Writing, Arithmetic) folgenreich, sondern auch für die Leistungsfähigkeit bei der Verarbeitung und Integration von *Sinnesindrücken*. Von daher kann das Forschungsergebnis David Shores und seiner Mitarbeiter verständlich werden, dass Kinder gerade die Integration verschiedener komplexerer Wahrnehmungseindrücke bis in das Alter von 10 Jahren nur ausreichend erlernen können, wenn man ihnen dafür hinreichende Entwicklungsspielräume lässt.<sup>20</sup> Kinder, so resümieren die Autoren ihre empirischen Befunde zur Wahrnehmungsentwicklung, müssen eine „Gangart“ des Lernens entwickeln können, die sich an ihrer individuellen Leistungsfähigkeit und nicht vorrangig an curricularen Vorgaben orientiert.

Die gegenwärtigen Bestrebungen zu einer Verschulung der Vorschulerziehung werden erkennbar ohne sorgfältige Prüfung solcher Forschungen in Szene gesetzt, was ihren ideologischen Charakter verrät. Dass die Apologeten der Früheinschulung überdies die erwähnten *historischen* Erfahrungen offenbar restlos missachten, kann nicht allein der Tatsache zuzuschreiben sein, dass eine jüngere Generation in Universitäten und in der Bildungsadministration ans Ruder kommt, die das Rad neu zu erfinden meint. Meine bereits erwähnte Vermutung ist vielmehr, dass diese bildungspolitischen Forderungen und Vergessensleistungen auch *technokratischen Denkmustern* zu verdanken sind, die gegenwärtig unsere Kultur maßgebend prägen – nicht ohne auch heftigen Widerspruch auszulösen. Im Interesse wirklicher Bildungschancen unserer Kinder gilt es, diesen *Widerspruch* als Leistung eines zivilgesellschaftlichen „Zeitalters der Aufklärung“ (Kant) aktiv zu unterstützen.

18 House of Commons: Education Select Committee Report. First Report: Early Years. London 2000.

19 P. Shaw u.a.: Intellectual ability and cortical development in children and adolescents. In: Nature 440 (2006), S. 676–679; ferner dazu auch die Kommentare von G. Miller: The Thick and Thin of Brainpower: Developmental Timing Linked to IQ. In: Science 311 (2006), S. 1851; R. Passingham: Brain development and IQ. In: Nature 440 (2006), S. 619.

20 Vgl. D. I. Shore u.a.: The development of change detection. In: Developmental Science 9 (2006), S. 490–497.