

Den Sinn kindlichen Handelns verstehen und respektieren

Das Konzept der Kindzentrierung

In diesem Kapitel möchten wir unsere Sichtweise des etwas schillernen Begriffs Kindzentrierung erläutern. Wir möchten mit Kindzentrierung die Haltung des Erwachsenen den Kindern gegenüber beschreiben; Kindzentrierung bezieht sich also auf das professionelle Selbstverständnis des Erwachsenen im pädagogischen Verhältnis zum Kind, sie ist kein Synonym für die Beziehung selbst. Aus unserer Sicht ist Kindzentrierung aber die Voraussetzung für eine Beziehung, die auf „wechselseitiger Anerkennung“ (Hans Rudolf Leu) basiert. Kindzentrierung ist notwendig, wenn das Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern relativiert werden und Gleichwertigkeit entstehen soll. Sie beseitigt die Selbstverständlichkeit, mit der Erwachsene über Kinder und ihre Zukunft bestimmen.

Kindzentrierung ist kein Laissez-faire. Sie ist in hohem Maße aktiv, nicht zuschauend, abwartend, passiv. Aber die Aktivität ist keine, die anleitet, vorgibt, den Weg weist, belehrt, beherrscht oder bestimmt, sondern eine, die genau beobachtet, enorm viel und differenziert wahrnimmt, sich die Mühe des Perspektivenwechsels macht, eigenes Handeln unablässig reflektiert, den Blick über den Zaun richtet, ohne vorauszuweichen und vor allem immer wieder mit Fragen ermuntert, eigene Pfade zu beschreiten. Kindzentrierte handelnde Erwachsene entwickeln echtes Interesse an den Tätigkeiten der Kinder und daran, welcher Sinn sich dahinter verbirgt. Sie schenken den kompetenten Bemühungen der Kinder durchgehende Aufmerksamkeit. Sie befinden sich unablässig in höchster Bereitschaft. Sie bieten sich als Ermöglicher, Unterstützer, Begleiter und vorsichtiger Ideengeber an. Und, sie haben keine Schwierigkeiten damit, Kindern zu dienen. Erst im Dialog mit den Kindern bekommen sie heraus, wo sie wie wirklich gebraucht werden.

Kindzentrierung versetzt die Achse des pädagogischen Bemühens: Nicht das erwachsene Vorauseilen und Besserwissen bestimmt, was Kinder tun. In letzter Konsequenz sollen Kinder selbst die Regie über ihr Handeln und ihre Entwicklung behalten. Regie bedeutet: die letzte Entscheidungshoheit über sich selbst und das eigene Handeln besitzen. Eigenverantwortlichkeit und Entscheidungsfreiheit werden im Kern

bloß dort begrenzt, wo es um die eigene Sicherheit und die anderer geht. Kindzentrierung will Kindern zu jeder Zeit und in jeder Situation persönliche Handlungsspielräume öffnen. Kinder und Erwachsene lassen sich dabei auf Prozesse ein, in denen sie sich gegenseitig stimulieren, sich Erfahrungen vermitteln, sich anstecken und mit wechselnden Rollen aufeinander beziehen.

Kindzentrierte Erzieherinnen beraten in Team-Treffen deshalb nicht ausschließlich, was alles gut für Kinder sei oder was man tun könne, damit aus Erwachsenen-sicht „alles klappt“, sondern tauschen sich darüber aus, was sie von den Anliegen der Kinder, ihre Art sich dafür einzusetzen und den Wegen, die sie dafür einschlagen, wahrgenommen haben.



Sieben Merkmale der Kindzentrierung

Wenn wir die Sichtweise des *einzelnen* Kindes und seine Art, sich in der Welt einzurichten, so sehr betonen, dann deshalb, weil es in der Tradition des Kindergartens weitgehend und in schulischen Zusammenhängen fast ausschließlich üblich ist, den Blick auf die ganze Gruppe zu richten und dabei die Besonderheit und Eigenheit des Einzelnen zu übersehen. Da werden schnell die „Standard-Luise“ und der „Standard-Max“ zum Ziel pädagogischen Bemühens, statt den Max, die Luise, den Ertan, die Sophie, den Julius, Dennis, Brian, Luis, Oguz, Peter, Giorgio oder Christopher, die Lisa, Leonie, Sandra, Elisabeth, Tara, Aishe oder Mara darin zu unterstützen, ihren ganz eigenen persönlichen Weg zu finden, natürlich in Kommunikation und im Wechselspiel mit Anderen. In unserem Verständnis ist aber der Respekt vor der Besonderheit

des Einzelnen die Voraussetzung dafür, dass er sich freiwillig einer Gruppe zugehörig fühlt. Statt des ewigen Pochens auf vermeintliche Gemeinsamkeiten möchten wir ermöglichen, dass das einzelne Kind sich seine Zugehörigkeit, seine Kommunikationspartner und Beziehungen weitgehend selbst sucht.

Kindzentriert zu handeln und zu denken, bedeutet im Einzelnen:

- das *einzelne Kind* als handelndes Subjekt mit seinen besonderen Bedürfnissen, Interessen und Entwicklungsrhythmen wahrzunehmen,
- die *subjektive Wirklichkeit des Kindes* wahrzunehmen, alle Angelegenheiten auch aus dessen Perspektive zu betrachten,
- auf die *Kräfte des Kindes* zu vertrauen; den Blick auf das zu richten, was Kinder schon können, statt auf das, was sie noch nicht können,
- *erwachsenes Vorauseilen, Besserwissen und Beherrschen zurückzunehmen*, das Kind seine eigene Welt erforschen zu lassen, statt es auf die Gebiete der Erwachsenen zu drängen,
- Dem Kind *das Wort zu geben*, es an allen wichtigen Entscheidungen zu beteiligen, sie um Rat zu fragen und bereit zu sein, sich von ihm beeinflussen zu lassen
- die *Entwicklungsbedingungen und -gesetzmäßigkeiten* des Kindes zur Grundlage der pädagogischen Arbeit zu machen.
- Kindzentrierung setzt vor allem den *Dialog* voraus. Der Dialog als Merkmal der Kindzentrierung wohnt allen anderen Merkmalen inne. Er ist eine besondere Kommunikationsweise, eine spezielle Form, sich dem Anderen zu nähern und mit ihm in Kontakt zutreten; er durchzieht sämtliche Ausdrucksformen kindzentrierter Haltung. In der Dialogfähigkeit und -bereitschaft von Erwachsenen wird deren kindzentrierte Haltung am deutlichsten spürbar.

Diese Merkmale wollen wir im Folgenden etwas ausführen.

1. Das einzelne Kind als handelndes Subjekt wahrnehmen

In der pädagogischen Wissenschaft und Forschung wird versucht, Aussagen zu treffen, was typisch für Kinder einer bestimmten Entwicklungsstufe oder eines bestimmten Geschlechts ist, wie sie sich in bestimmten Zusammenhängen und Situationen verhalten, wie sie lernen, denken, fühlen usw. Kinder, die beobachtet, untersucht oder befragt werden, helfen den Betrachtern, solche Schlüsse zu ziehen. Allgemeine Fragestellungen werden untersucht und übertragbare Ergebnisse

festgehalten. In der praktischen Pädagogik ist dies alles als Hintergrundwissen für die Erarbeitung pädagogischer Zielvorstellungen und Ableitung pädagogischer Konzepte sehr hilfreich. In der gemeinsamen Gestaltung des Alltags mit Kindern braucht es mehr, nämlich den konzentrierten Blick auf das einzelne Kind und seine Besonderheiten.

Erzieherinnen denken traditionell in Gruppenkategorien: Kindergartengruppen, Altersgruppen, Spielgruppen, Angebotsgruppen, Raumkategorien: Bauecke, Rollenspielbereich, Kreativbereich oder Angebotskategorien: Projekt, Vorschulangebot, Waldtag. Eine kindzentrierte Grundhaltung stellt dies überhaupt nicht in Frage. Kinder handeln und bewegen sich in Gruppen. Sie interagieren dabei mit Kindern und Erwachsenen. Auch soziales Lernen basiert auf Gruppenerfahrungen.

Kinder stehen grundsätzlich in handelnder Wechselbeziehung mit Menschen und Dingen. Im Bild einer konstruktivistischen Pädagogik sind sie Ko-Konstrukteure ihres eigenen Weltbildes.

Sich auf das einzelne Kind zu beziehen, ist keine „Ein-Kind-Pädagogik“; das Kind soll nicht aus seinen Beziehungen herausgelöst werden. Kindzentrierung stellt vielmehr die Besonderheit und Einzigartigkeit heraus, mit der *jedes* Kind sich innerhalb dieser Beziehungen bewegt und handelt. In dieser Vorstellung gibt jedes Kind seinem Handeln einen persönlichen Sinn, nicht unbedingt „durchdacht“, nicht einmal immer bewusst, aber dennoch sinnhaft. Es möchte mit seinem Tun etwas aus seiner Perspektive Wichtiges, Sinnvolles, Wertvolles erreichen. Jedes Kind hat in diesem Verständnis *immer gute Gründe* für das, was es tut. Es entscheidet – abhängig und in Wechselwirkung mit seiner Umwelt – in letzter Konsequenz *immer selbst*, was es wie tut oder lässt. Diese subjektiven Handlungsmotive unterscheiden sich von Kind zu Kind. Sie sind jeweils einzigartig und verdienen den unbedingten Respekt der Erwachsenen. Kinder sind so gesehen Individuen auf der Suche nach persönlichem Sinn.

Entwicklung ist deshalb in unserem Verständnis letztlich auch nicht planbar oder vorhersehbar, allenfalls in ihren Grundzügen, nicht aber in der persönlichen Ausprägung des einzelnen Kindes. Wenn Kindzentrierung also fordert, das einzelne Kind in den Blick zu nehmen, so ist damit der Respekt gemeint, den Erwachsenen seinen Besonderheiten, seinem persönlichen Rhythmus, seinen einzigartigen Entwicklungswegen zollt. In der pädagogischen Praxis kann man deshalb zwar allgemein mit übertragbarem Wissen über Kinder arbeiten, muss sich aber im Konkreten auf die Kinder einlassen, mit denen man es tatsächlich zu tun hat.

Ein Beispiel: Ein Team beschäftigt sich mit Literatur über Raumgestaltung. Es erfährt etwas über die Wirkung von Farben und Räumen, über Staunanlässe und die Einrichtung von Werkstätten, über die Notwendigkeit von Bewegungsraum, Spielraum und Entscheidungsräumen usw. Ein kindzentriertes Team unterscheidet sich hier nicht von anderen. Erst in der Umsetzung wird der Unterschied sichtbar. Ein kindzentriertes Team macht keine Pläne über die Köpfe der Kinder weg. Es tritt mit dem gesammelten Wissen in einen Dialog mit den Kindern ein, ganz praktisch. Es verabredet Beobachtungsaufgaben, die Erlaubnis zum Experiment, prozessbegleitende Maßnahmen, wie der Austausch darüber, welche konkreten Signale Kinder geben. Die Erzieherinnen lassen sich auf einen Prozess ein. Wenn sie z. B. Vorstellungen über die räumlichen Veränderungen eines Bewegungsraumes entwickelt haben, setzen sie ihre Veränderungsimpulse zurückhaltend, langsam, zaghaft. Sie beobachten die Kinder, achten auf ihre Signale, fragen dialogisch nach und beziehen das alles in die Umgestaltung ein. Sie wissen letzten Endes nicht genau, was nachher „herauskommt“. Der Prozess, auf den sie sich einlassen ist ein offener Prozess, in den die handelnden Kinder mit ihren Besonderheiten einbezogen sind. Das Ergebnis spiegelt diesen Dialog wider, spiegelt die Sinnggebung der einzelnen Kinder wider.

2. Die subjektive Wirklichkeit des Kindes wahrnehmen

Zwar ist der Wunsch der Erwachsenen, Kinder zu verstehen, nicht bis ins Letzte erfüllbar, aber Erwachsene können sich darin schulen, sich Kindern und ihrer individuellen inneren Welt zu nähern. Das größte Hindernis sind die eigenen Vorannahmen und Deutungen der Erwachsenen. In Sekundenbruchteilen wird das, was wir bei einer Begegnung mit Anderen sehen oder hören auf der Grundlage der eigenen Weltsicht, der eigenen Erfahrungen und Wertmaßstäbe interpretiert. Kinder kommen in der Regel erst gar nicht dazu, sich Erwachsenen gegenüber wirklich verständlich zu machen. Antoine de Saint-Exupéry hat das seinen kleinen Prinzen so ausdrücken lassen: „Die großen Leute verstehen nie etwas von selbst, und für uns Kinder ist es zu anstrengend, es ihnen immer und immer wieder erklären zu müssen.“¹

Die Kunst besteht darin, Kindern wahrnehmend zuzuhören, sie beachtend zu beobachten und dabei den eigenen Absichten und Interpretationen „frei zu geben“. Man kann sich diese dialogische Fähigkeit bildhaft so vorstellen, dass man die „Brille“ der eigenen Bewertung eine Zeit lang abnimmt und in die Tasche steckt, damit man das Kind so sehen kann, wie es (auch) ist. Behält man sie auf, steigt man – ohne es zu merken – auf der „Stufenleiter der Schlussfolgerungen“² nach oben und gelangt zu Konsequenzen, die allein der eigenen Weltsicht entspringen und die der Kinder zu verdecken droht.

„Es reicht (eben) nicht aus, lediglich danach zu suchen, welches Erlebnis oder welche Erfahrung sich hinter einer Geschichte, einem Produkt oder einem Bild verbirgt. Erwachsene müssen danach forschen, welche Bedeutung dies subjektiv für das Kind hat!“³ Die eigenen Fragen, Interpretationen und Lesarten sind wichtig, aber es sind die eigenen. Sie sind Resultat der subjektiven Weltsicht der Erwachsenen, nicht die der Kinder. Außerdem gehört Empathie dazu, die Fähigkeit, sich in jemand Anderen hinein zu versetzen, die Welt aus seinem Blickwinkel, mit seinen Empfindungen und seinen Deutungen zu sehen. „Um mich zu kennen, musst du einen Tag lang meine Mokassins getragen haben.“, sagt ein indianisches Sprichwort.

Zwei Mathematikprofessoren, die es gewohnt sind, Dinge analytisch zu betrachten, haben sich im Zusammenhang mit den mathematischen Experimenten von Kindern Gedanken über ihr „Anders-Sein“ gemacht und stellen fest, dass Kinder 1. anders denken als wir Erwachsenen denken, 2. anders, als wir Erwachsene es erwarten, 3. anders, als wir Erwachsenen es möchten, 4. anders als andere Kinder und 5. anders, als sie selbst in anderen Situationen.⁴ Ein überzeugendes Beispiel dafür aus der Fülle derjenigen, die mitgeliefert werden: „Der Zweitklässler Sven interessierte sich für Fußball. Eines Tages kam er auf die Idee, alle Punkte zusammenzuzählen, die Montags in der Zeitung für die Spieler einer Mannschaft vergeben wurden. Er entdeckte einen wundervollen Trick, auf den er stolz war: Um die Summe der Punktzahlen 9, 12, 10, 11, 8, 10, 9, 8, 12, 11, 10, 12 zu ermitteln, ging er sie nacheinander durch und sagte: 120, 119, 117, 119, 120, 120, 120 ... Haben Sie Svens Denkweg durchschaut? Wir vermuten, dass Sie die Lösung 122 auf einem anderen Weg erhalten hätten. Ein Tipp: Sven hatte zwölf

Zahlen zu addieren, die sich alle in der Nähe der 10 befanden.“⁵

Wie ist Sven vorgegangen? Sven hat festgestellt, dass sich alle Zahlen in der Nähe der 10 befinden. Insgesamt sind es 12 Zahlen. 12 mal $10 = 120$. Nun ging er so vor, dass er nacheinander von 120 jeweils die Zahl subtrahierte oder addierte, die unter oder über der 10 liegt. Also: erste Zahl 9, d. h. $9 - 10 = -1$, $120 - 1 = 119$; zweite Zahl 12, $12 - 10 = 2$, $119 + 2 = 121$; dritte Zahl 10, $10 - 10 = 0$, $121 + 0 = 121$; vierte Zahl 11, $11 - 10 = 1$, $121 + 1 = 122$ usw. Die 10 bzw. das Ergebnis aus $12 \times 10 = 120$ nahm er also als Ausgangspunkt für seine weiteren Überlegungen. Im Folgenden ermittelte er jeweils den Unterschied der einzelnen Zahlen zur 10 und zählte ihn zu 120 und später jeweils zum vorangegangenen Resultat dazu oder zog ihn ab. Wenn er auf eine 10 stieß, brauchte er nichts am Zwischenergebnis zu ändern. Auf diesem Weg erreichte er schließlich das Endresultat 122.

Nicht nur vor Leistungen wie unserem mathematischen Beispiel im Kasten – Bildungsforscher sprechen in diesem Zusammenhang von der persönlichen Neu-Konstruktion der Wirklichkeit – stehen Erwachsene wie der sprichwörtliche „Ochs vorm Berg“. Es fällt ihnen schwer, das Vernünftige darin zu entdecken. Noch schwerer fällt es ihnen, wenn Kinder sich augenscheinlich „kindlich“, „naiv“ oder „dumm“ verhalten und ein für uns seltsames Bild von der Welt zeichnen. Wie würden Sie z. B. auf die These reagieren, Ihre Knochen seien aus Plastik und darum herum befinde sich Rindfleisch? Sicher nicht anders als die meisten Erwachsenen: Belustigt würden wir klarstellen, dass das so ja nun nicht ist. Das Einleuchtende, Logische, Rationale und vollkommen Kluge darin würden wir nicht entdecken, weil es so schwer fällt die Perspektive des Kindes einzunehmen: Der 6-jährige Till erklärte das so: *„Der Knochen sieht doch aus wie die von den Skeletten, und die sind aus Plastik. Und das Menschenfleisch sieht aus wie das vom Rindersteak.“*

Die Kunst des Perspektivenwechsels ist erlernbar. Es braucht aber Übung und Zeit. Erwachsene müssen auf diesem Weg

- Kindern zuhören und versuchen, das Gehörte wörtlich, also „für wahr“ zu nehmen und die darin verborgene Logik und das Vernünftige ihrer Weltsicht aufzuspüren,
- Kinder in ihrer Tätigkeit beachten, ihre Bemühungen und Wege wahrnehmen, sie handeln lassen, damit sie uns zeigen können, was

sie erreichen möchten und was sie dafür an Wissen, Fragen, Hypothesen und Fähigkeiten einbringen,

- sich untereinander erzählen (nicht interpretieren!), was Kinder genau getan haben und welchen Wegen sie gefolgt sind,
- Geschichten, Hypothesen, Bilder und Fragen von Kindern wertschätzen und sammeln, um sich der inneren Welt der Kinder nähern zu können.

3. Auf die Kräfte des Kindes vertrauen

Auf die Kräfte des Kindes zu vertrauen, bedeutet, ihm etwas zuzutrauen. Damit ein Zutrauen entstehen kann, brauchen Kinder Gelegenheiten, uns Erwachsenen zu zeigen, wie sie an Probleme herangehen und welches Wissen und Erfahrungen sie dabei einsetzen. Und es braucht Erwachsene, die bereit sind, sich davon beeinflussen zu lassen, die also die dialogische Fähigkeit mitbringen, Kindern in der Rolle des Lernenden statt des Wissenden zu begegnen.

Wie schwer es Erwachsenen fällt, ihre eigene Lebenserfahrung und ihr Wissen zurückzuhalten und nicht zum Bewertungs-Maßstab zu machen, zeigt der Umgang mit dem, was „aus Kindermund“ kommt. Vierorts werden ernsthafte Mitteilungen von Kindern ausgehängt oder in der Kita-Zeitung abgedruckt, und Erwachsene amüsieren sich darüber, wie lustig, unfertig, und „goldig“ diese Botschaften aus der Welt der Kinder sind. Sie vergleichen die Theorien, Feststellungen, Hypothesen und Sichtweisen der Kinder mit ihren eigenen und entdecken bloß das aus der subjektiven Perspektive Erwachsener heraus Fehlerhafte, Abwegige, Falsche oder sogar Absurde darin. Sie können auf diese Weise gar nicht den Blick auf die Stärken der Kinder richten. Die (manchmal versteckten) Leistungen der Kinder bleiben ihnen fremd.

Stellen Sie sich einmal vor, Sie säßen als Erzieherin in einem Morgenkreis mit den Kindern Ihrer Gruppe. In Ihrer Kindergartengruppe wäre ein Projekt zum Thema „Berufe“ initiiert worden. Unter anderem hätten sich die Kinder mit dem Beruf des Arztes bzw. der Ärztin beschäftigt. In der Gruppe wäre auch ein „Krankenhaus“ eingerichtet worden, in dem die Kinder viele Rollenspiele zu diesem Thema spie-

len können. Im Morgenkreis nun unterhalten sich die Kinder über die Rollenspiele, die dort stattfinden. Stellen Sie sich weiter vor, Sie hätten sich vorgenommen, auch ein wenig über die dort gültigen Regeln zu sprechen.

Der Morgenkreis beginnt, aber schon der zweite Beitrag eines Kindes „verfehlt“ das Thema. Das Kind macht sich ganz andere Gedanken: „Wenn die Ampel grün ist und ein Krankenwagen kommt gefahren, muss man da auch stehen bleiben?“ Das Gespräch kommt in Gang: „Nein, nur wenn es blinkt.“ – „Und wenn es tatütata macht, oder?“ – „Ja, denn dann fährt es schnell und darf nicht halten. Da muss man dann aufpassen und stehen bleiben.“ – „Und wenn andere Autos das nicht sehen?“ – „Dann gibt es einen Unfall. Dann bleiben die bestimmt am Zebrastreifen stehen und das Krankenauto fährt hinein. Dann darf man auch nicht über die Ampel gehen.“ – „Wenn dann jemand so platt gefahren wird wie Papier, wie kriegen die den dann wieder von der Straße weg?“ – „Der ist dann tot.“ – „Ja, tot.“ – „Die kratzen den dann runter. Da muss man aber aufpassen, dass er nicht zerbricht. Der kommt dann auf den Friedhof.“ – „Mein Opa liegt auch auf dem Friedhof.“ – „Mit dem kann man aber nicht mehr reden.“ – „Der ist doch im Himmel!“ – „Nein, unter der Erde. Der liegt in einer Holzkiste!“ – „Nein, der ist im Himmel!“ – „Oder auf dem Friedhof.“

Wäre es Ihnen bei der Diskussion der Kinder nicht auch so ergangen, wie den meisten Erwachsenen? Ungeduldig hätten die meisten von uns wohl versucht, die Kinder wieder zum „richtigen“ Thema zu führen. Und je länger wir damit beschäftigt wären, umso mehr wäre unsere Ungeduld angewachsen. Wir hätten keinen Blick dafür mehr frei gehabt, wie viel Vorwissen und Lebenserfahrung die Kinder in dieser kleinen Sequenz aktiviert haben. Diese kleine Geschichte, die die wirkliche Erzieherin so wohl nicht erwartet, zum Glück aber dokumentiert hat, gibt uns einen Einblick in die Lernprozesse von Kindern. Sie veranschaulicht nämlich auf prägnante Weise mehrerlei: was das Interesse der Kinder weckt, welche Erfahrungen sie sich bedienen, welchen Fragen und Lernwegen sie folgen und dass übrigens die Lernergebnisse der Kinder keineswegs die von den Erwachsenen intendierten sein müssen.

Untersuchen wir die Friedhof-Szene etwas genauer: Das Kind, das mit seiner Frage nach dem bei Grün durchfahrenden Krankenwagen

das Regelthema scheinbar verfehlt hat, könnte auf das Problem gestoßen sein, dass die Gebotsregel, bei grüner Ampel die Straße zu überqueren, bei einem herannahenden Krankenwagen außer Kraft gesetzt werden müsste. Es hat in der Frage nach dieser Ausnahme nicht nur eine Regelhierarchie entdeckt, es hat durch die Verlagerung des Themas vom Rollenspiel-Krankenhaus auf die wirkliche Straße auch einen Bezug zu seiner persönlichen Situation hergestellt. Seine Frage zeigt uns, dass ein Widerspruch in den bisherigen Kenntnissen und Erfahrungen sofort ein Erstaunen und eine Suchbewegung auslöst. Dieses Kind versucht, sich gedanklich auf eine Situation einzustellen, die es soeben als problematisch erkannt hat.

Die Gruppe nimmt den Faden auf. Sie differenziert das Thema weiter („Nur wenn es blinkt“), spekuliert über Folgen („Dann gibt es einen Unfall“), scheint sprunghaft das Thema zu wechseln (vom Abkratzen über das Problem des Ganzbleibens des Toten und der Unmöglichkeit der Kommunikation mit ihm, bis zur Frage, an welchem Ort der Tote sich befindet). Es scheint sich eine assoziative Themenkette: Regeln – Ausnahmen – Folgen der Nichtbeachtung – Bereinigung der Folgen – Klären der neuen Situation zu entfalten. Und immer ist die Bezugnahme auf die eigene Betroffenheit spürbar.

Wir können in dieser kleinen Szene verfolgen, wie die Kinder Fragen aufwerfen und versuchen, Lösungen zu finden. Sie greifen dabei immer auf ihre bisherigen Wissensbestände und Erfahrungen zurück, bilden Hypothesen, widersprechen sich, bilden neue. Man spürt das Staunen der Kinder über die Merkwürdigkeiten der Welt und ihre Neugier und Sinnsuche, mit der sie bisher Unbekanntes, Ungeklärtes in ihr Bild von der Welt integrieren.

Das lernende Kind ist voll von Staunen, tastenden Versuchen und wunderbaren Entdeckungen. Es setzt alles daran, sein Problem zu lösen: seine bisherigen Erfahrungen, sein bereits erworbenes Wissen, sein Geschick, seine Kreativität und Spontaneität. In dem Augenblick aber, in dem es das Problem gelöst hat, findet wiederum explosionsartig eine Öffnung in die unterschiedlichsten Richtungen statt, „denn spontan, fast automatisch, beginnen die Kinder mit dem neuen Objekt (oder der neuen Form, dem neuen Material, der neuen Idee ...) zu „spielen““, wie es der Freinet-Pädagoge Paul Le Bohec⁶ ausdrückt.

Wer die Stärken der Kinder wahrnimmt und sich darauf bezieht, ermutigt Kinder, sich und ihren Wegen zu trauen. Wer hingegen defizitorientiert denkt und handelt, entmutigt, setzt erwachsenes Denken über

das der Kinder, kann wenig zulassen und vor allem, kann Kindern niemals wirklich trauen!

Erwachsene können sich allerdings nicht von heute auf morgen auf die Stärken der Kinder einstellen und verlassen. Sie selbst brauchen erst ausreichend praktische Erfahrung, dass sich alles immer wieder regelt und ins Lot kommt, wenn man Kinder ausprobieren, experimentieren und tun lässt. Mit der Zeit aber stellt sich Gelassenheit ein und, was ganz wichtig ist, die Fähigkeit, sich als Erwachsener in unübersichtlichen, aber von Kindern gesteuerten Situationen zurechtfinden, ja sogar das Chaos als Chance und als Ausgangspunkt für Neues erleben zu können. Meist stellt sich das Chaos sowieso bloß für Erwachsene als solches dar.

Voraussetzungen dafür sind:

- Eine fehlerfreundliche Grundhaltung: die Gewissheit, dass jedes Wissen nur vorübergehend „wahr“ ist, dass erst der Fehler offenbart, was noch besser werden kann, dass der Fehler anregt zum Denken, zum Handeln, zum Experiment. Fehlerfreundlichkeit zeigt sich darin, sich über Fehler freuen zu können, statt sie mit dem Rotstift zu jagen. Ursula Müssle, Lehrerin in Basel, antwortet auf eine Frage, ob die Kinder denn nicht noch fehlerhaft seien: „Ja, aber sie machen immer wieder neue, immer wieder andere und immer wieder tolle Fehler!“⁷
- Die Bereitschaft, sich als Erwachsener von Kindern beeinflussen zu lassen und zu lernen. Erwachsene müssen sich einlassen auf das, was Kinder tun, müssen mitmachen, müssen ergründen, was es dabei alles zu entdecken gibt: über die Kinder und ihre aus Erfahrung gewonnenen Fähigkeiten.

4. Erwachsenes Vorseilen, Besserwissen und Beherrschen zurücknehmen

Gerhard Regel, einer der Mitbegründer des Konzeptes des Offenen Kindergartens hat diese Seite kindzentrierter Haltung folgendermaßen auf den Punkt gebracht: „Wir müssen aufhören, ein Ziel erreichen zu wollen, indem wir Kinder in die Richtung unserer Erwartungen zu erziehen versuchen, ohne dass es aus Sicht der Kinder einleuchtende Motive dafür gäbe, ihre Erfahrungen zu korrigieren.“⁸ Und in der Freinet-Pädagogik gibt es die Vorstellung, dass Erwachsene aufhören sollten, vorweg zu bestimmen, was einmal aus den Kindern werden soll: „Wir

sind gegen jede Indoktrinierung. Wir maßen uns nicht an, im voraus definieren zu können, was aus dem Kind wird, das wir erziehen.“, heißt es da im § 2 der Charta der „École Moderne“.⁹

Erzieherinnen verfügen gegenüber den Kindern über einen deutlichen Erfahrungsvorsprung und natürlich auch über größeres Wissen. Sie haben den natürlichen Drang, beides an Kinder weiterzugeben. Dieses verständliche Bedürfnis verstellt ihnen aber auch den Blick dafür, was Kinder *schon* können. Sie vergleichen das, was Kinder tun und äußern mit den eigenen Erfahrungen und dem eigenen Weltwissen und erhalten ein Defizitbild vom Kind. Sie stellen alles Mögliche fest, was Kinder aus ihrer Sicht noch nicht können, und ihr Bedürfnis, erworbenes Wissen weiterzugeben und korrigierend einzugreifen, wächst. Hinzu kommt, dass andere Erwachsene, Kolleginnen, Eltern, Träger, Erziehungswissenschaftler gerade dies von ihnen erwarten. Kindzentrierung schließt solche Angebote an Kinder natürlich nicht aus. Aber, es sollten Angebote bleiben, und sie sollten so eingesetzt sein, dass Kindern genügend Spielraum für Eigenes bleibt.

Unterziehen Sie sich doch einmal folgendem Experiment: Versuchen Sie mit Ihrer „falschen“ Schreibhand (meistens die linke) so langsam wie möglich ihren Namen oder einen kleinen Text zu schreiben. Sie werden feststellen, dass Ihnen das gelingt, wenn Sie nur langsam genug schreiben. Ebenso, wie sich Kinder an die Welt herantasten, langsam, versuchend, experimentierend, aber ernsthaft. Und dann versuchen Sie, mit ihrer gewohnten Schreibhand dasselbe. Geht es Ihnen auch so, dass es schwer fällt, inne zu halten, zu verlangsamen und sich Zeit zu lassen? Drängt es Sie nicht, schnell zu sein, das, was diese Hand schon kann, auch zu nutzen oder zu zeigen? Das Ergebnis der langsamen „richtigen“ Hand, so werden Sie wahrscheinlich feststellen, ist gar nicht so verschieden von dem der langsam schreibenden „falschen“ Hand.

Haben Sie schon einmal einem Computerfachmann eine einfache Frage gestellt und dafür mindestens 20 verschiedene Antworten erhalten? Wissen Sie noch, wie es Ihnen dabei ging? Wie dumm Sie sich vorkamen, und dass Sie irgendwann einfach abgeschaltet haben? So ähnlich muss es Kindern gehen mit Erwachsenen, die alles besser wissen! Nicht mehr vorauszuweichen und besser zu wissen, bedeutet also nicht, Wissen

zurück zu halten. Aber es bedeutet, den Kindern ihren eigenen Willen darüber zu lassen, was sie wann und wie von uns erfahren wollen und vor allem darüber, was sie selbst entdecken und erfinden oder welches Wissen sie auf anderen Wegen als den von uns für normal gehaltenen selbst konstruieren wollen. Auf diese Weise erst entsteht wirklicher Handlungsspielraum für Kinder.

Wir möchten diesen Zusammenhang an einem Beispiel verdeutlichen: In der Kindertagesstätte Kellerstraße in Wiesbaden hatten die Schulkinder eigene Räume für sich. Die waren teilweise so gestaltet, dass die Kinder Möbel hatten, die eigenen Bauplänen entsprungen und selbstgebaut waren. Eines Tages schließen sich Luca, Elias und Christopher in ihrem Raum ein. Der Zutritt ist eine Zeit lang für Erwachsene verboten. Im Raum sind Tische, Stühle und andere Möbelstücke scheinbar wild durcheinander geschichtet. Überall sieht man dazwischen Digimon-Figuren. Für das Hausaufgaben-Machen ist aus Erwachsenensicht jedenfalls kein richtiger Platz mehr.

Eine Erzieherin wird nach zwei Tagen gerufen und darf erste das „Durcheinander“ aufsuchen. Sie sieht sich, ohne etwas zu sagen, erst einmal alles in Ruhe an. Sie lässt sich erklären, um welche Digimon-Figuren es sich genau handelt und weshalb sie sich dort befinden, wo sie sich befinden. Die „Möbellandschaft“ fungiere, so erfährt sie, einfach nur als Ausstellungsfläche. Vor dem Hintergrund eines umgestürzten Tisches, in ausgeschütteten Schubladen oder auf der Rückseite eines umgestülpten Regals könne man die Besonderheit jedes einzelnen Digimon einfach besser erkennen!

Elias, Luca und Christopher möchten gerne, dass die Erzieherin das ganze Ensemble und jeden Digimon auch einzeln fotografiert. Ihr Anliegen: Auf Fotos sähe man alles noch genauer, größer, deutlicher. Die Digimons kämen dann erst richtig zur Geltung.

Die Fotos werden sofort gemacht. In der Folge kommt es tagelang immer wieder zu Umgruppierungen. Die Erzieherin wird wiederholt zu Rate gezogen. Sie soll entscheiden, in welcher Position welcher Digimon besser aussähe. Schließlich wollen die drei auch selbst mit ihrer Ausstellung fotografiert werden. Zwei Wochen ziehen sich die Arbeiten an der Ausstellung hin. Dann wird diese der „Öffentlichkeit“ präsentiert. Für einen Cent Eintritt darf man das Ergebnis bestaunen.

Das Abwägen, das Abwarten, so lange es geht, der Blick auf die subjektive Bedeutung der Aktivität für die Kinder, all dies sind bereits Indizien für eine kindzentrierte Annäherung an Kinder. Sie befreien nämlich von der Selbstverständlichkeit, mit der Erwachsene vorauseilend und unreflektiert ihre eigene Sicht der Dinge zum allgemeingültigen Maßstab erheben. Hätte sich die Erzieherin diesen „Zeit-Puffer“ nicht zugestanden, wäre ihr wahrscheinlich recht schnell ein vorwurfsvolles „Was macht *ihr* denn da?“ herausgerutscht. Dass man Möbel nicht „einfach umwirft“, übereinander „schmeißt“, das weiß doch schließlich jeder! Oder? Dass die drei Jungen die Möbel eben nicht „einfach umgeworfen“ und übereinander „geschmissen“ haben, sondern sehr ernsthaft, überlegt, kommunikativ und aus ihrer Sicht vollkommen sinnvoll vorgegangen sind, das wäre ihr entgangen. Erst die Verzögerung hat ihr ermöglicht, sich einlassen und den Eifer der Kinder zu spüren. Mit fragender Grundhaltung hat sie sich den Kindern genähert. Ihre Fragehaltung schützte sie vor weiteren Schnellschüssen, Interpretationen oder Vermutungen: Was, wenn das alle machen würden? In der Hausaufgabenzeit muss das aber wieder weg und „aufgeräumt“ sein. In der Zeit, in der sie sich dem Geschehen ohne Brett vor Augen zugewandt hat, hat sie viel über die Absichten und Überlegungen der Jungen erfahren.

Setzen wir in derselben Situation Erwachsene an die Stelle der Siebenjährigen. Nehmen wir an, die Leiterin oder eine Kollegin hätten begonnen, Möbel über den Haufen zu stülpen und die Erzieherin wäre hinzugekommen. Sie hätte sich vielleicht erkundigt, was sie vorhabe, hätte sich eventuell gewundert, hätte es vielleicht sogar innerlich abgelehnt, was hier geschieht. Kaum aber wäre ihr ein empörtes „Was machst *du* denn da?“ über die Lippen gekommen und wohl auch kein selbstverständliches und augenblickliches „Hör jetzt sofort auf, die Möbel herumschmeißen!“ In jedem Fall hätte sie wohl vermutet, dass die Kollegin irgendeinen Sinn mit ihrer Handlung verfolgt.

Was also eine kindzentrierte und wertschätzende Haltung verbietet, ist die Selbstverständlichkeit, Kinder daran zu hindern, ihre Absichten zu verfolgen, wenn sie erwachsenen Deutungen und Bewertungen nicht entsprechen. Die einseitige Zuschreibung des Rechtes auf Grenzsetzung alleine auf den Erwachsenen, käme einem Machtmissbrauch gleich. Kinder würden degradiert zu Befehlsempfängern und ihnen ein Handeln mit Eigen-Sinn abgesprochen. „Statt Anerkennung aufgrund einer überlegenen Position oder aufgrund von mehr Wissen und Erfahrung zu er-

warten oder einzufordern, müssen Erwachsene Kinder als Subjekte ernst nehmen, die eine eigene Sicht einbringen, die genauso Beachtung verdient.“¹⁰ Das Mindeste, was Erwachsene tun sollten, ist, den Kindern Zeit zu geben, um deutlich machen zu können, worum es ihnen eigentlich geht. „Es kommt darauf an, welchen Spielraum Kinder haben, um ihre eigene Sicht einzubringen.“¹¹

Dass die Kinder in unserem Beispiel weiterhin Gelegenheit hatten, die Möbel „zweckentfremdet“ als Ausstellungsraum und -hintergrund zu benutzen und ihre Digimon-Präsentation zu perfektionieren, war nur möglich, weil die Erzieherin ihre eigenen Betrachtungsweise der Situation nicht als die einzig mögliche definiert hat. So erst konnte sie den Sinn des Geschehens erfassen und sich mit den Kindern über deren Leistung freuen.

- Verlangsamung ist notwendig. Erwachsene müssen in ihr Handeln „Puffer“ einbauen, Zeiten des Innehaltens, der Verharrens, Abwartens, Zusehens und Zuhörens, damit die Kinder Gelegenheit bekommen, Erwachsenen etwas von ihrer Sicht der Welt mitzuteilen.
- Kinder brauchen vielfältige Möglichkeiten des freien Ausdrucks und
- sie brauchen Erwachsene, die sich darin schulen, auch andere Sichtweisen als die eigene für wahr zu halten; Erwachsene, die gut damit leben können, dass es verschiedene Wahrheiten (auch Wertvorstellungen!) gibt und dass Kinder das Recht auf eigene besitzen; Erwachsene, die Kinder mit einer fehlerfreundlichen Grundhaltung zu eigenen Erfahrungen ermutigen, die also die mit ihrer Macht bewusst und zurückhaltend umgehen.

5. Den Kindern das Wort geben

„Den Kindern das Wort geben!“, das ist eine Forderung, die der französische Grundschullehrer Célestin Freinet in den 20er-Jahren des letzten Jahrhunderts gefordert und selbst verwirklicht hat. Dabei geht es um mehr als bloße „Mitbestimmung“. Eigentlich müsste man genauer sagen: Erwachsene müssen Kindern das Wort lassen, das sie ihnen voraussetzend, besser wissend und Macht ausübend immer wieder nehmen. Sie bestimmen über Kinder und nehmen sich dieses Recht ganz selbstverständlich und in der Regel, ohne sich auf die Kinder zu beziehen oder gar mit ihnen darüber zu sprechen.

Wie sehr dieses erwachsene Beherrschen uns prägt, macht vielleicht die Betrachtung einer Situation deutlich, die wir alle kennen. Stellen wir uns vor, wir sind mit zwei Kindern unterwegs, die sich in einem Bus so verhalten, dass sie einen anderen Erwachsenen stören. Was passiert nun? Der gestörte Erwachsene spricht, wenn er mitbekommt, dass die Kinder in „Begleitung“ sind, nicht die Kinder an, sondern deren Begleiter. Den fordert er auf, „etwas zu tun“, damit das, was ihn stört, unterbleibt. Ganz selbstverständlich macht er ihn zum Bestimmer über die Kinder. Diese Haltung spricht Kindern weniger Wert zu als Erwachsenen. Wie durchgängig die Abwertung von Kindern ist, zeigen auch die folgenden Beispiele: Ein Erwachsener unterhält sich mit einem Kind und wird von einem anderen Erwachsenen angesprochen. *Natürlich* unterbricht er das Gespräch mit dem Kind. Ganz *selbstverständlich* halten sich Erzieherinnen häufig nicht an Regeln, die für Kinder gelten. Kinder werden für Verhalten ausgeschimpft, die man bei Erwachsenen ohne weiteres durchgehen lassen würde.

Den Kindern das Wort zu geben, ist also auch eine Forderung, die die „Machtfrage“ stellt und die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern grundlegend verändert. Der Begriff Wort ist dabei umfassend zu verstehen, als Synonym für Anliegen und Interessen, die persönliche Weltsicht oder das Recht, eigene Erlebnisse selbst zu deuten und zu bewerten.

Aus unserer Sicht darf Kindzentrierung nicht dabei stehen bleiben,

- Partizipation als Alibi-Beteiligung zu behandeln:

Die Kinder entscheiden hier zwar selbst, ob sie teilnehmen wollen, ihre Beteiligung ist aber nur ein Alibi für andere Interessen. Die Beteiligung der Kinder hat keine ernsthaften Folgen für Erwachsene. Typisch für eine Alibi-Beteiligung ist es z. B., Kindern Regeln zu erklären, die Erwachsene festlegen und sich später darauf mit den Worten zu berufen: „Wir haben doch ausgemacht, dass ...“ Alibi ist es auch, wenn Erwachsene zwar mit Kindern reden, sich aber sofort einmischen, wenn die Entscheidung der Kinder eine „falsche“ Richtung anzunehmen droht. Häufig lenken sie Kinder dann „geschickt“ indirekt dorthin, wo sie sollen. Und schließlich kann man von Alibi sprechen, wenn Partizipationsformen nicht um ihrer selbst Willen in-



- stalliert werden, sondern für die Interessen der Erwachsenen instrumentalisiert oder mit „guten Absichten“ (Kinder sollen Demokratie üben, lernen, andere aussprechen zu lassen etc.) überfrachtet werden.
- Kinder nur dort zu beteiligen, wo es Erwachsenen Recht ist: Ihre Rolle wird ihnen dann immer noch von Erwachsenen zugewiesen. Sie werden nur dort befragt, wo Erwachsene es wollen. Auf ihre selbstständig eingebrachten Interessen wird zwar eingegangen, ihnen wird zugehört. Es bleibt aber in der einseitigen Entscheidung des Erwachsenen, was davon verwirklicht wird und was nicht. Ein Beispiel: Kinder mahnen regelmäßig an, dass sie trotz einer Beschränkung auf fünf Kinder zu siebt im Bewegungsraum spielen wollen. Die Erzieherin hört sich ihre Gründe an und „macht eine Ausnahme“. Die Kinder sind weiterhin auf die Ausnahme angewiesen.
 - Kindzentriertes Verständnis von Partizipation geht darüber hinaus und fordert, dass aus der Beteiligung von Kindern eine Einmischung mit Folgen auch für Erwachsene wird:

- Die Kinder werden hier von Erwachsenen grundsätzlich und ausgiebig befragt und informiert, bevor etwas geplant oder verwirklicht wird. Bringen Kinder ihre eigenen Interessen ein, wird ernsthaft und folgenreich auf sie eingegangen. Ihre Einmischung hat auch Folgen für die Erwachsenen und Einfluss auf ihr Tun. Am selben Beispiel: Die Erzieherin bespricht das Anliegen der Kinder im Team. Dort wird das Signal der Kinder beachtet und ernst genommen. Mit den Kindern werden weitere Möglichkeiten und andere Lösungen ausgehandelt.
- Kindzentriert heißt darüber hinaus, dass Kinder sogar Maßstäbe setzen können, an die sich auch Erwachsene halten müssen: Selbstgesteuert und teilweise selbst organisiert bringen Kinder ihre Interessen und Anliegen ein. Es entwickeln sich vielfältige Partizipationsformen, die den jeweiligen Kindern angemessen sind. Erwachsene beteiligen sich daran, dominieren sie aber in keiner Weise. Partizipation wird zum Grundrecht im Alltag und ist nicht mehr länger auf besondere Gelegenheiten beschränkt. Kinder können auch Entscheidungen treffen, die Erwachsene über längere Zeiträume hinweg betreffen. An unserem Beispiel: Die Erzieherin stellt sich u. U. hinter die Entscheidung der Kinder, zu siebt im Bewegungsraum spielen zu wollen und vertritt dies auch im Team. Zahlenmäßige Begrenzungen für Räume stehen nun *grundsätzlich* in Frage.

Kindern das Wort zu geben bedeutet, die erwachsene *Deutungsmacht*¹² zu reduzieren. Darin liegt vielleicht das größte Hindernis, dass Kinder wirklich zu Wort kommen. Deutungsmacht üben Erwachsene dann aus, wenn sie die eigenen Erklärungen, Bewertungen, Wertvorstellungen und Interpretationen *über* diejenigen der Kinder stellen, wenn sie *selbstverständlich* die eigene Sichtweise für die richtigere, bessere und wahre halten, wenn sie den Kindern ihre Sicht der Dinge aufdrücken.

In sehr vielen Alltagssituationen begegnen wir dem immer wieder: wenn es im Zusammenhang mit Regeln, Ritualen und „Sitten“ um die richtigen Ordnungsvorstellungen geht, bei der Frage, in welcher Weise sich das Essen gestalten soll, oder auch bei der Bewertung von Langeweile und „Nichtstun“, dem scheinbar sinnlosen Hin-und-her-Laufen, dem „Träumen“ oder dem „Herumsitzen“. Deutungsmacht üben Erwachsene aus, wenn sie Räume ausschließlich nach ihrem eigenen ästhetischen Vorstellungen einrichten. Deutungsmacht ist im Spiel, wenn sie alleine definieren, was gut ist und was nicht, wenn sie etwa Kinder

zwingen, sich zu entschuldigen, ohne sie zu fragen, ob sie es auch möchten oder wenn sie mit schnellen Schlussfolgerungen „Recht sprechen“: Wer schlägt ist schuld und muss zurechtgewiesen werden! Sieht man genauer hin, ist der gesamte Alltag von Kindern von rechthaberischen Auslegungen der Erwachsenen durchzogen. Selten werden die Sichtweisen der Kinder überhaupt erfragt. Selten wird ernsthaft in Rechnung gestellt, dass die Kinder die Sachlage besser einschätzen und bewerten könnten als Erwachsene.

Aus unserer Sicht umfasst Partizipation von Kindern insgesamt mindestens sechs Rechte, die wir allesamt als Grundrechte behandeln. Sie sind keine Rechte nur für besondere Gelegenheiten, Kinderkonferenzen oder Gruppenbesprechungen. Es sind Rechte, die sich durch den gesamten Alltag ziehen müssen. Wegen des unauflösbaren Machtverhältnisses zwischen Kindern und Erwachsenen muss dabei die gebende Seite die der Erwachsenen sein.

Kinder müssen erleben, dass Erwachsene ihnen das Selbstverständliche zugestehen, nämlich, dass sie es sind, die *ihr* Leben bewältigen und gestalten müssen, dass das niemand für sie tun kann und sie deshalb *selbstverständlich* dort – und vor allem mit eigenen Worten – mitreden, wo sie etwas betrifft. Der feine Unterschied, ob Kindern das Recht zur Teilhabe quasi „huldvoll“ überlassen oder grundsätzlich eingeräumt wird, scheint uns von großer Wichtigkeit.

Was macht nun Partizipation im Einzelnen aus?

■ **Das Recht, Geschichten erzählen und etwas von sich mitteilen zu dürfen**

Wenn Erwachsene einerseits selbst am Leben der Kinder teilhaben und ihnen andererseits die Möglichkeit eröffnen wollen, sich in ihrer Sprache einzubringen, sich zu äußern, wahrgenommen und gehört zu werden, sind die Geschichten der Kinder von zentraler Bedeutung. Mit Hilfe ihrer Geschichten und Bilder finden Kinder einen Ausdruck dafür, was sie bisher von der Welt verstanden haben, wie sie sie interpretieren und bewerten und in welcher Beziehung sie selbst dazu stehen. In ihren Geschichten ist verborgen, auf welche Weise sie gerne in diese Welt und ihren Alltag eingreifen möchten, was sie fragen oder herausbekommen wollen. Partizipation heißt hier vor allem: den Kindern Zeit und Raum für ihre zu Geschichten geben, ihnen vielfältige Möglichkeiten des wirklich freien Ausdrucks

zu öffnen. Ihre Geschichten dürfen weder als kindlich abgetan und womöglich belächelt, sondern müssen als ernsthafte Mitteilung und als Bemühen um Einmischung verstanden werden.

■ **Das Recht auf das eigene Anliegen**

Die Wünsche, Bedürfnisse oder Vorstellungen, kurz das, was Kindern selbst wichtig ist, kommen aus Erwachsenenperspektive zumeist versteckt, ziemlich unspektakulär und zuweilen auch auf ganz leisen Sohlen daher. Erwachsene fallen jedenfalls in der Regel nicht von selbst darüber. Statt dessen schreiben sie den Kindern Anliegen zu, die vor allem ihrer eigenen Erwachsenenperspektive entspringen. Wir begegnen diesem Phänomen in der häufigen Rede davon, was „Kinder brauchen“.

Um den tatsächlichen – sehr konkreten und fast immer sofort zu verwirklichenden – Anliegen der Kinder im Alltag Gehör zu verschaffen, müssen Erwachsene meist erst einmal danach forschen. Sie müssen sich die Mühe des Zuhörens und Nachfragens machen. Vor allem dürfen sie nicht zu schnell mit der Brille des Erwachsenen schlussfolgern. So etwa, wenn Erzieherinnen mitbekommen, dass hinter dem „Picknick“ von zwei Fünfjährigen, das mit Hilfe einer Decke, einer Saftflasche und verschiedenen Gläsern auf einer Tischtennis-Platte stattfindet, eigentlich deren Wunsch steht, ungestört untersuchen zu können, wie viel Saft in welches Glas passt. Dies als Anliegen wahrgenommen, wird unterstützt und nicht mit der erwachsenen Vorstellung eines „richtigen Picknicks“ in Übereinstimmung gebracht.

Und selbst wenn schließlich verstanden wurde, was Kinder wünschen, ist es – auch wegen des großen Machtgefälles – nicht selbstverständlich, dass Kinder ihr Anliegen auch tatsächlich umsetzen können. Im Kindergartenalltag sind die Angelegenheiten der Erwachsenen dann eben doch „zu wichtig“, um sich so scheinbar unwichtigen Anliegen ernsthaft, interessiert und fragend zuwenden zu können.

■ **Das Recht, Maßstäbe zu setzen, Entscheidungen zu treffen und Verantwortung zu tragen**

Wer mitredet, wer Entscheidungen trifft und Maßstäbe setzt, der übernimmt immer auch Verantwortung. Das Recht, selbst Entscheidungen treffen zu dürfen und Verantwortung zu tragen, hängen sehr

eng zusammen. Wer nichts entscheiden darf, lehnt auch Verantwortung ab. Oder umgekehrt, wer Verantwortung nicht tragen möchte, weil er sich aus irgendwelchen Gründen nicht darin üben konnte, entscheidet selbst ungerne und lässt lieber andere für sich entscheiden. Das „Üben“ von Verantwortung ist wörtlich zu verstehen. Wer Verantwortung übernimmt, erfährt erst nach und nach, was sie ausmacht und wie schwer oder leicht sie zu tragen ist. Fehleinschätzungen der eigenen Möglichkeiten und Fehlschläge sind deshalb das Normale. Im Blick sind dabei nicht nur die Entscheidungen, die alle in irgendeiner Weise betreffen, sondern vor allem auch die ganz gewöhnlichen Regelungen untereinander, z. B. die Regelung, wer etwas von den eigenen Süßigkeiten abbekommt und wer nicht.

Wenn Erwachsene also möchten, dass Kinder „lernen, Verantwortung zu tragen“, müssen sie sie vor allem Entscheidungsprozesse erleben lassen. Die daraus hervorgehenden Beschlüsse sehen dann zuweilen nicht ganz so aus, wie es sich Erwachsene ausdenken würden. Da gibt es Entscheidungen wie: „Wer fertig ist mit Essen darf gleich aufstehen. Zum Nachtschlaf soll man aber wieder sitzen.“ – „Mit dem Kicker darf spielen, wer schon über den Rand sehen kann oder einen Stuhl nimmt.“ – „Der Max darf an meine Sachen, die Sophie aber nicht.“

■ Das Recht auf Bündnisse und Resonanz

Über den konkreten Erfolg hinaus, dass etwa eine ihrer Entscheidungen eine Mehrheit oder überhaupt Anklang gefunden hat, können Kinder noch eine ganz andere, für Partizipation mindestens ebenso bedeutsame Erfahrung machen, nämlich die von Bündnissen und Resonanz. Wer sich einbringt, einmischt, mitentscheidet, zeigt immer auch etwas von sich selbst. Das Erleben, dass sich Erwachsene, die mächtigen „Alleskönner“, auf die eigenen Ideen und Initiativen stützen und so ein Bündnis mit den Ideengebern eingehen, ist für Kinder eine ermutigende Erfahrung. Nur allzu selten erleben Kinder, dass sich Erwachsene ernsthaft und fragend auf ihre Ideen beziehen. Und längst nicht alle Erwachsene gewinnen echte Freude daran, Kindern zu folgen, selbst nur wenig zum Erfolg beizutragen, ein Bündnis mit Kindern einzugehen, in dem die Kinder Regie führen und der stärkere Koalitionspartner sind. Dieser Aspekt hat besondere Bedeutung für Planungsabläufe im Allgemeinen und Projektplanungen im Besonderen.

■ Das Recht, um Rat gefragt zu werden und etwas Wichtiges für Erwachsene tun zu dürfen

Im Machtgefälle Erwachsener–Kind tun zu Recht im Allgemeinen Erwachsene etwas für Kinder, die Starken für die Schwachen. Und die Kinder erleben sich dabei auch als schwach, sofern sich dieses Abhängigkeitsverhältnis nicht von Zeit zu Zeit – und sei es auch nur beschränkt auf eine konkrete Aktion – einmal umkehren darf. Partizipation soll Kinder stark machen und ihnen zu mehr Selbstbestimmung verhelfen. Die Erfahrung, selbst einmal für andere und insbesondere die Erwachsenen bedeutsam zu sein, nicht nur zu nehmen, sondern auch geben zu können, von geliebten Menschen gebraucht zu werden, ist dafür elementar. Damit ist nicht das Erledigen von irgendwelchen „Ämtern“ oder gar Dienstleistungen für Erwachsene gemeint, jedenfalls solange diese nicht wirklich dem eigenen Impuls der Kinder entspringen. Gemeint ist die engagierte Teilhabe der Kinder am Leben der Erwachsenen, an ihren Bedürfnissen und Wünschen und auch an ihren Sorgen und Schwierigkeiten. Nicht gemeint sind die gelegentlich anzutreffenden letztlich zurückweisenden, aber als Selbstoffenbarung dargestellten, Mitteilungen an Kinder, dass man „heute schlecht drauf ist“ aber eigentlich meint: „Bleibt mir vom Leib.“ Und außer Frage steht auch, dass Kinder vollkommen frei entscheiden müssen, ob und was sie für die Erwachsenen tun möchten, z. B. ihnen bei Kopfweh die Haare kämmen oder den Kopf massieren.

■ Das Recht auf die Verschiedenheit der Erwachsenen

Über kaum etwas besteht so große Einigkeit unter Erzieherinnen wie über das Dogma des „einheitlichen Teams“. Kindern wird unterstellt, sie nutzen die Unterschiedlichkeit von Erzieherinnen, auf den eigenen Vorteil bedacht, gnadenlos aus. Einmal davon abgesehen, dass auch Erwachsene natürlicherweise den eigenen Vorteil suchen, wenn sie je nach Angebot und Leistung z. B. den Arzt, die Versicherung oder den Bäcker wechseln, ziehen Kinder nach Auffassung von Freinet-Pädagoginnen aus der Verschiedenheit Erwachsener auch einen hohen partizipatorischen Gewinn, weil sie sich nicht länger einer Mauer der selben Werte gegenüber sehen, sondern einem lebendigen und anregenden „Sowohl-als-Auch“. Das schafft den notwendigen Raum für aktive Einmischung. In Teams setzen Freinet-Pädagoginnen deshalb an die Stelle ewiger Bemühungen um Vereinheitlichung ein System „unterschiedlicher Erlaubnisse“.

6. Entwicklungsbedingungen und -gesetzmäßigkeiten des Kindes

„Kinder sind anders!“ hat Maria Montessori einmal lapidar festgestellt. Spätestens seit Jean Piagets bahnbrechenden Forschungen wissen wir, dass Kinder anders denken, andere Erklärungen für Sachverhalte entwickeln, Dingen andere Bedeutungen beimessen und auch anders fühlen als Erwachsene. Wer kindzentriert arbeiten möchte, muss sich die Mühe machen und entwicklungspsychologische Kenntnisse erwerben. Vieles, was Kinder tun, erklärt sich anders, wenn man etwas darüber weiß, wie Kinder einer bestimmten Entwicklungsstufe die Welt wahrnehmen und wie sie sich Zusammenhänge erklären.

Wenn man z. B. weiß, dass es jüngeren Kindern noch schwer fällt, Ereignisse zurück zu verfolgen, dann wundert man sich nicht mehr, dass sie einem nicht erklären können, warum sie etwas gemacht haben. Wer dies weiß, braucht sich auch nicht länger darüber zu ärgern, dass die Kinder sich auf die häufig benutzte Warum-Frage „verweigern“. Ein anderes Beispiel: Wer weiß, dass sich eine Begrifflichkeit für Dinge, die man nicht anfassen, sehen oder fühlen kann, bei Kindern erst gegen Ende der Kindergartenzeit festigt, der hört auf, mit Kindern alles nur verbal zu behandeln. Wer das weiß, kann Kindergartenkinder zwar mit Phänomenen wie der Gravitation konfrontieren, der tut das aber praktisch handelnd wie etwa in Reggio/Emilia in Italien, wo die Kinder ihre Hypothesen in „Gravitationsmaschinen“ umsetzen durften.

Und schließlich, Kindern immer wieder moralisches Fehlverhalten, Berechnung oder gar Böswilligkeit zu unterstellen, das tut nur, wer nicht weiß, dass Kinder erst spät beginnen, sich selbst an moralischen Grundsätzen zu orientieren. Ihre Orientierungen sind davor im Wesentlichen an Bedürfnissen ausgerichtet. Das ist dann nicht böse oder unsozial, sondern einfach dem Entwicklungsalter angemessen! Das darf gemeinsam betrachtet, besprochen, sogar begrenzt, nicht aber moralisch verurteilt werden. Solche Verurteilungen werden Kindern nicht gerecht.

Sich an den Lebens- und Entwicklungsbedingungen der Kinder zu orientieren, verweist aus unserer Sicht in zweierlei Richtungen: auf das objektive Lebensumfeld der Kinder und vor allem auch darauf, wie sie es *subjektiv* erleben. Diese zweite Sichtweise ermöglicht es auch viel eher als der Blick auf das „Noch-nicht-so-weit-Sein“, das Stimmige und Folgerichtige im Erleben der Kinder zu sehen.

Der 5-jährige Christopher ist – objektiv betrachtet – ein Kind mit sensorischen Integrationsstörungen. Sprache und Schmerzempfinden sind unterentwickelt. Zuweilen fügt er sich selbst körperlichen Schaden zu und merkt es nicht. Oft reagiert er laut und aggressiv. Ihm fehlen darüber hinaus natürliche Hemmschwellen. Auch wenn er nicht fest zuhauen möchte, trifft er doch mit Wucht. Er kann das nur schwer regulieren. Seine Mutter ist 23 Jahre alt und allein erziehend. Zu Christophers Vater hat sie keinen Kontakt mehr. Sie lebt nun mit einem neuen Partner zusammen. Sie befindet sich gerade in einer Umschulung zur Sekretärin. Ihre gemeinsame Wohnung ist sehr klein. Christophers Vater ist LKW-Fahrer. Christopher kennt sich auch in der Wrestling-Szene gut aus.

Über einen langen Zeitraum hinweg haben Christophers Erzieherinnen der Mutter viele Ratschläge gegeben: Sie solle sich etwas mehr um Christopher kümmern, solle sich eine Wohnung suchen, in der Christopher ein eigenes Zimmer habe, solle sich einer Erziehungsberatung anvertrauen. Über den gleichen Zeitraum hinweg hat Christophers Mutter all die „gut gemeinten“ Ratschläge an sich abprallen lassen. Erzieherinnen und Mutter verstehen sich nicht.

In Christophers subjektivem Erleben erscheint die Situation vielleicht so: „Mamas Freund mag ich nicht. Wenn er da ist, redet Mama so viel mit ihm. Ich muss dann ins Bett, will aber noch fernsehen. Im Fernsehen sieht man oft Männer wie meinen Papa, zum Beispiel bei den LKW-Rennen. Da ziehen die riesige Steinblöcke oder rasen auf richtigen Rennbahnen. Schade, dass mein Papa nicht da ist ...“

Erst beides zusammen ergibt das richtige Bild. Erst, wenn man beides betrachtet, finden sich Lösungen und Wege, die zu dem Kind passen, mit dem man es zu tun hat. Den Zugang zu Christopher und schließlich auch zu seiner Mutter fanden die Erzieherinnen, indem sie Christophers Vorliebe für alles, was „echt männlich“ ist, und für LKWs nicht ablehnten oder auf akzeptablere, dem Kindergarten „angemessenere“ Wege lenkten, sondern einfach als Ausdruck seiner Suche nach Sicherheit und Halt ernst nahmen. So fand Christopher eines Tages in seinem Adventspäckchen ein LKW-Poster aus einer Trucker-Zeitschrift, die sich die Erzieherinnen am Bahniosk besorgt hatten. Seine sensomotorischen Störungen wurden nicht mehr bloß in einer Ergotherapie bearbeitet, sondern auch beim täglichen Kicker-Spiel mit der Erzieherin oder bei Wrestling-Übungen im Bewegungsraum.



7. Der Dialog

Kindzentrierung ist nicht denkbar ohne eine dialogische Haltung und die kommunikativen Fähigkeiten, die für den Dialog notwendig sind. Fast könnte man sagen: Kindzentrierung ist der Dialog mit dem Kind! Was verstehen wir darunter? Seine Wurzeln hat der Dialog bei Philosophen wie dem Professor für jüdische Religionswissenschaft Martin Buber, der bis 1933 in Frankfurt/Main lehrte und danach in Jerusalem; Naturwissenschaftlern wie dem amerikanischen Quanten-Physiker David Bohm oder dem Organisationsentwickler Peter Senge.

Der Dialog ist eine besondere Art, miteinander zu sprechen und einander zuzuhören. Dazu gehört vor allem auch, nicht Gefangener des eigenen begrenzten Weltbildes zu bleiben. Es scheint kreativer zu sein, stellen Bohm, Senge und andere fest, uns nicht zu sehr mit unseren eigenen Gedanken und Meinungen zu identifizieren. Den *pädagogischen* Kern des Dialogs möchten wir mit den Worten Elise Freinets so beschreiben: „Wenn der Erzieher verstanden hat, dass die Wahrheit des Kindes von der seinen verschieden ist und dass er mit Demut und Einfachheit dieser Wahrheit zum Ausdruck verhelfen kann, dann hat er seine wirkliche soziale Rolle verstanden.“¹³ Wichtige Voraussetzungen, damit es überhaupt zu einem Dialog mit Kindern kommen kann, sind die Einsicht, dass auch das Kind ein anderes „Ich“ ist und die Bereitschaft, dies zu akzeptieren.

Im Dialog geht es, anders als in der Diskussion, im Meinungsstreit oder auch in vielen Alltagsgesprächen nicht darum, jemand anderen von meiner Meinung, meinen Gewissheiten oder meiner Sichtweise zu überzeugen. Der Dialog hat vielmehr einen Gedankenfluss zum Ziel,

in dem es keine eine, absolute, sondern verschiedene Wahrheiten gibt. Peter Senge meint, der Geist des Dialogs bestehe darin, festzustellen, welche vielfältigen, auch widersprüchlichen, Sichtweisen es von derselben Angelegenheit geben kann, und dies als Chance begreifen zu können. Der Dialog ist deshalb vor allem auch eine Kultur des Fragens und Zuhörens. Ein Erwachsener, der sich mit Kindern im Dialog befindet, geht immer davon aus, dass er selbst zwar einiges weiß, dass er auch über eigene Wahrheiten verfügt, dass aber seine Sicht der Dinge weder besser noch richtiger sein muss. Ein solcher Erwachsener lässt sich von Kindern beeinflussen, lässt sich auf offene Prozesse ein und sich vom Ergebnis überraschen.

Was sind die wichtigsten Merkmale des Dialogs?

- Da ist zum einen die *erkundende Haltung eines Lernenden*. Man könnte sie so beschreiben: Ich bin im Prinzip oder für eine bestimmte Zeit in der Lage, meine Rolle als Wissender aufzugeben. Ich habe, weil ich damit rechne, etwas Neues erfahren zu können, echtes Interesse an dem, was sich von meinen Vorannahmen unterscheidet. Deshalb stelle ich – auch Kindern – mehr Fragen als dass ich Antworten gebe. Das Problem liegt darin, dass viele Äußerungen der Kinder scheinbar nicht zu den Realitäten der Erwachsenenwelt passen. Deswegen gehen die Erwachsenen ohne weiteres von Un- oder Halbwahrheiten aus, ohne sich den Hypothesen der Kinder ernsthaft fragend zuzuwenden. Die Haltung eines Lernenden überwindet diesen blinden Fleck und hält auch das, was wir nicht verstehen, für möglich und wahr. Ein Kind erzählt mir beispielsweise, sein Papa und der seines Freundes hätten sich ganz bestimmt schon mal in Frankfurt getroffen, weil beide dort arbeiten. Statt vorschnell zu antworten, das sei aber bei der Größe der Stadt ziemlich unwahrscheinlich, könnte ich zunächst einmal abwarten, ob mir das Kind weitere Informationen liefert oder direkt fragen, ob der Papa mit der S-Bahn fahre oder mit dem Auto, ob sich beide schon mal verabredet hätten, ob das Kind selbst schon mal dort war und wie es dort aussähe usw. Selbst wenn ich nicht überzeugt bin, lasse ich die Aussage als eine andere Sicht der Dinge stehen.
- Zum zweiten gehört zum Dialog die Fähigkeit des *Perspektivenwechsels*. Das sieht z. B. so aus, dass Erzieherinnen im Team regelmäßig üben, alle Dinge auch aus der subjektiven Sichtweise der Kinder zu betrachten. Sie berichten sich gegenseitig von Ereignissen und Ab-

laufen, in denen Kinder ihre Interessen, Absichten oder Bedürfnisse sichtbar gemacht haben. Das kann so etwas „Banales“ sein, wie das Planschen mit Wasser im Bad. Im Perspektivenwechsel würde dann gefragt: „Was tut das Kind konkret? Wenn ich das Kind wäre, was würde ich empfinden, vorhaben, wollen?“ Und eine Umsetzungsfrage könnte lauten: Wie können wir dem Kind ermöglichen, seinem Interesse an Experimenten mit *laufendem* Wasser zu folgen?

- Drittens ist es unerlässlich, dass der Erwachsene seine eigenen Ziele, Absichten, Interpretationen und Schlussfolgerungen *suspendieren* kann. Suspendieren bedeutet so viel wie „in der Schwebe halten“ oder noch einfacher: für eine Zeit „in die Tasche zu stecken“, sie dort zu lassen, nicht hervorzuholen und zu benutzen, sie gleichwohl aber nicht zu vergessen. In der Praxis gelingt dies auf unkomplizierte Weise dadurch, dass die eigenen Vorstellungen unausgesprochen bleiben. Das lässt Kindern die Möglichkeit, Eigenes vorzuschlagen und ermöglicht es dem Erwachsenen, dies zu hören und sich darauf zu beziehen, damit „eine neue Wahrheit“ entstehen kann.
- Eng mit dem Suspendieren eigener Absichten verbunden ist die Fähigkeit, *produktiv zu plädieren*. Für den Fall, dass ich meine Ansicht darlegen oder etwas vorschlagen möchte, müsste ich „die Wurzeln dran hängen lassen“, also nicht nur das Ergebnis meiner Überlegungen mitteilen, sondern auch den Weg, der dahin geführt hat. Wenn ich beispielsweise in einer Kinderkonferenz sitze und eine eigene Lösung für ein Problem vorschlage, wäre es gut, auch mitzuteilen, wie ich darauf gekommen bin. Ich könnte z. B. sagen: „Ich habe jetzt dem Johannes zugehört, der Nicole und der Tanja. Jeder hat einen eigenen Vorschlag gemacht. Ich habe mir überlegt, was könnte euch allen dreien gleichermaßen gefallen und frage mich, ob wir nicht ...“
- Als wichtigste Vorbedingung braucht der Dialog die Haltung der *Offenheit*, des Offen-Seins dafür, sich selbst von den Kindern beeinflussen zu lassen und die Bereitschaft, sich auf etwas einzulassen, dessen Ergebnis ich nicht voraussehen kann. Es kann z. B. sein, dass Kinder mich davon überzeugen möchten, dass es keine Aufräumregel mehr braucht, ja sogar, dass sie einfach nur stört. Ich besitze für diesen Fall kaum einen eigenen Erfahrungshintergrund und muss mich deshalb entweder wirklich auf den spannenden Prozess einlassen oder ihn, falls ich das nicht kann, undialogisch beenden. Lasse ich mich darauf ein, kann ich Erfahrungen sammeln, die ich bisher nicht machen konnte. Wer Kinder nicht lässt, erfährt nämlich nie-

mals, was sie täten, wenn er sie gelassen hätte. Erst solche Erlebnisse machen Erwachsene wirklich offen für die anderen Sichtweisen der Kinder. Denn, wer erlebt hat, wie fachkundig und urteilssicher Kinder sein können, wenn sie ihre eigenen Dinge regeln, kann mit der Zeit die besserwischerischen eigenen Auffassungen suspendieren. Der braucht keine Angst mehr zu haben, Kinder könnten es ausnutzen, wenn er etwas über die eigenen Schwächen oder Überlegungen mitteilt, also produktiv plädiert und sich als Lernender, statt als Wissender zu erkennen gibt.

- Zuletzt ist es für den Dialog hilfreich, den Prozess zu *verlangsamen* vor allem dadurch, dass ich einen „Puffer“ zwischen Wahrnehmung und Reaktion schiebe. Ich kann zuhören oder spiegeln, fragen oder auch nur abwarten und beobachten. Und in größeren Dialoggruppen sind Redesteine oder ähnliches ein gutes Mittel zur Verlangsamung: Die anderen können sich darauf einstellen, dass ich gleich reden werde und wenn ich fertig bin, kann das Gesagte noch eine Weile nachklingen.

Nelson Mandela, der erste Präsident Südafrikas nach Überwindung des Apartheidregimes, schildert auf seine Weise, was beim Dialog geschehen kann: „Die Stammestreffen ... wurden anberaumt, wie es die Ereignisse erforderten ... Jedem, der ein Thembu war, stand es frei zu kommen ... Wenn ein Treffen stattfinden sollte, verschickte der Regent Briefe ... und bald wimmelte es auf dem großen Platz von Besuchern und Reisenden aus dem ganzen Thembuland. Die Gäste versammelten sich vor dem Haus des Regenten, und er eröffnete die Versammlung, indem er allen für ihr Kommen dankte und ihnen erklärte, aus welchem Anlass er sie zusammengerufen hatte. Danach äußerte er kein einziges Wort, bis zu dem Zeitpunkt, da die Versammlung sich ihrem Ende näherte. Es sprach jeder, der sprechen wollte ... Zunächst erstaunte mich die Heftigkeit und der Freimut, mit der die Leute den Regenten kritisierten. Er war keineswegs über Kritik erhaben ... Aber mochte die Attacke auch noch so gefühlsbetont sein, der Regent hörte einfach zu, ohne sich zu verteidigen ... Die Zusammenkünfte dauerten so lange, bis irgendeine Art von Konsens erreicht war ... Erst am Ende des Meetings ... sprach der Regent wieder und er unternahm es, das zusammenzufassen, was gesagt worden war ...“¹⁴

Was Kindzentrierung *nicht* ist

Sechs mögliche Missverständnisse und ihre Aufklärung

1. Kindzentrierung ist weder antiautoritär noch antipädagogisch.

Einerseits grenzt sich eine kindzentrierte Pädagogik gerade von manipulierenden und instrumentalisierenden Aspekten der deutschen antiautoritären Pädagogik der 1960-er und 1970-er Jahre ab. Sie intendiert Erziehung nicht als Mittel zur gesellschaftlichen Veränderung. Kindzentrierung will gerade nicht voraussetzen und festlegen, was „am Ende“ heraus kommen soll, sondern setzt auf die Eigenverantwortlichkeit der – auch jungen – Menschen. Sie erkennt andererseits aber auch das besondere pädagogische Verhältnis zwischen Erwachsenem und Kind als gegeben und als „Machtverhältnis“ an. Gerade wegen des juristischen Macht- und tatsächlichen Abhängigkeitsverhältnisses zwischen Erwachsenem und Kind formuliert eine kindzentrierte Pädagogik den Anspruch, mit der eigenen Macht bewusst und reflektiert umzugehen, sie zu beschränken und Kinder soweit wie möglich zu ermächtigen. Kindzentrierung halten wir aus diesen Gründen aber gerade wieder für besonders zukunftsfähig.

Ihr Ziel ist die Herstellung einer gleichwertigen „Beziehung wechselseitiger Anerkennung“ (Hans Rudolf Leu) in möglichst vielen Lebenssituationen. Sie lehnt also Erwachsenenverantwortung für Kinder nicht ab, sondern erweitert sie um die Aspekte der „Machtbewusstheit“ und des Respekts vor dem subjektiven Sinn kindlichen Handelns.

Die kindzentrierte Haltung des Erwachsenen gegenüber Kindern hat ihre Wurzeln in einem humanistischen Menschenbild, das Menschen im Allgemeinen und Kindern im Besonderen das Recht zubilligt, im Rahmen ihres sozialen und gesellschaftlichen Kontextes selbst über sich zu bestimmen. Im humanistischen Menschenbild ist *jedes* Handeln eines Menschen aus seiner Perspektive heraus sinnvoll. Diesen persönlichen Sinn möchte Kindzentrierung respektieren und würdigen.

2. Kindzentrierung sieht Kinder nicht als vereinzelte Individuen.

Kindzentrierte Pädagoginnen und Pädagogen beziehen sich nicht nur auf einzelne Kinder. Kindzentrierung bedeutet nicht, das Kind als von sozialen Zusammenhängen losgelöstes Individuum zu sehen. Natürlich sind Kinder auch im Denken kindzentrierter Pädagoginnen soziale Wesen, die Bindungen und Beziehungen aller Art suchen, aufbauen und gestalten. Selbstverständlich werden sie als „soziale Wesen“ in ihren verschiedenen Gruppierung und Gesellungsformen gesehen. Und auch die

Tatsache, dass Kinder als „Ko-Konstrukteure“ viel voneinander lernen, ist kindzentrierten Erwachsenen bekannt. Der Begriff Kindzentrierung bezieht sich vielmehr auf die subjektive Seite von Entwicklung und Lernen. Kindzentrierung will gerade den ko-konstruktiven eigenen Anteil des sich entwickelnden und lernenden Kindes betonen. Sie fragt insbesondere nach dem *subjektiven*, also vom Kind selbst erlebten Sinn seines Handelns. Sind mehrere Kinder beteiligt, versuchen kindzentrierte Erzieherinnen natürlich dasselbe in Bezug auf alle Kinder. Kindzentrierung meint also die Ausrichtung der Erwachsenen-Bemühungen auf das sich selbst erlebende und seinem Handeln Sinn gebende Kind.

3. Kindzentrierung ist nicht „grenzenlos“.

Ein Zusammenleben von Menschen ist weder im Kleinen noch im Großen ohne Hierarchien, Zumutungen und Grenzziehungen möglich. Erwachsene werden Kindern auf Grund ihrer größeren Lebenserfahrung und ihrer besonderen Verantwortung mehr Grenzen setzen als umgekehrt. Handeln sie kindzentriert, betrachten sie ihre Pflicht, Grenzen klar, deutlich, bestimmt und transparent zu setzen, jedoch nicht als *selbstverständliches Recht*, das man nicht zu rechtfertigen braucht. Kindzentrierte Erzieherinnen gehen bewusst mit dem Ziehen von Grenzen und der damit einhergehenden Macht um und gestehen auch Kindern dasselbe Recht zu. Kindzentrierte Erzieherinnen sind berechenbar. Sie entscheiden nicht hinter verschlossenen Türen. Wenn sie etwas anordnen, tun sie nicht so, als sei das ausgehandelt worden. Ihre Grenzen sind aber auch nicht unverrückbar. Sie haben ein positives Verhältnis zu Hierarchien, setzen sie ein, wenn nötig, leiten daraus aber kein allgemeingültiges Recht ab.

Erst die klare Unterscheidung zwischen Bestimmungen, Festlegungen, Anordnungen einerseits und gegenseitig und vor allem gleichwertig ausgehandelten Regelungen und Vereinbarungen andererseits macht eine Beziehung gegenseitiger Anerkennung möglich. Wer tatsächlich in weiten Teilen über sich selbst bestimmen darf, kann sich, wenn nötig, auch den Anordnungen Anderer unterordnen.

4. Kindzentrierung schaut nicht nur zu.

Die kindzentrierte Erzieherin ist keine bloß abwartende Erzieherin, die davon ausgeht, dass sich alles schon von alleine aus dem Kind heraus entfalten wird. Im Gegenteil: Sie ist in höchstem Maße aufmerksam und präsent. Sie sieht sich zugleich als Unterstützerin, Ermöglicherin, Dienerin, Impulsgeberin und Beobachterin. Sie lässt Kinder zwar auch handeln ohne einzugreifen, weil sie erstens großes Vertrauen in Kinder setzt, weil sie zweitens weiß, dass Bildung immer Selbstbildung ist, weil

sie drittens die Beobachtung braucht, um den Sinn des kindlichen Handelns entziffern zu können, und weil sie viertens den Kindern das Recht zubilligt, selbst zu entscheiden, was wann für sie gut ist. Insofern handelt sie entsprechend der Auffassung, dass sie, wenn sie Kinder nicht lässt, niemals erfährt, was Kinder täten, wenn sie sie ließe.

Aber schon diese eher beobachtende und wahrnehmende Haltung ist höchst aktiv. Darüber hinaus entwickelt sie aber auch selbst Ideen, Vorstellungen, Vorschläge oder Anregungen. Sie entstammen ihren eigenen pädagogischen oder persönlichen Zielstellungen, Werten und Wünschen sowie gegebenen gesellschaftlicher Erwartungen oder auch den Beobachtungen der Kinder. Sie wird Kindern Themen „zumuten“ (H. J. Laewen), wird sich auf „Ideen-Arbeiten“ (siehe die Artikel von R. Henneberg in diesem Buch) mit ihnen einlassen, wird Projekte entwickeln, wird sogar gezielte Angebote organisieren. Sie wird dabei aber immer Rücksicht auf die *subjektive Wirklichkeit des Kindes* nehmen. Sie wird versuchen, so zu handeln, wie es Paul Le Bohec, ein französischer Grundschullehrer und Freinet-Pädagoge ausdrückt¹⁵: „Aber jeder Schritt vorwärts, den der Lehrer vorschlägt, muss ein sehr vorsichtiger Schritt sein, weil er genau weiß, dass er – wenn er zu forsch vorangeht – die Kinder in ‚seiner‘ Welt hinüberzieht und sie gefangen nimmt. Er lenkt sie von ihren eigenen Wegen ab. Dann geht es nicht mehr um die Angelegenheiten der Kinder, sondern um seine. Er enteignet sie sozusagen und betrachtet sie als sein Eigentum. Also, anstatt die Kinder auf seine Gebiete zu drängen, ist es besser, sie ihre eigenen erforschen zu lassen, da sie ihrer Realität mehr entsprechen. Nach meiner Meinung besteht die Rolle des Lehrers darin, so lange wie möglich zu schweigen. Aber auch darin, ganz vorsichtig einen Blick über den Zaun vorzuschlagen, wenn sich aus dem Geschehen heraus eine Richtung anbietet.“

5. Kindzentrierung lässt Kinder nicht allein.

Müssen Kinder jedes Rad neu erfinden? Lässt man sie nicht „im Stich“, wenn man ihnen eine Antwort verweigert und sie dort weiter forschen lässt, wo man „weiß“, dass es in die „falsche“ Richtung geht? Lässt man sie nicht ins Verderben rennen, wenn sie Entscheidungen treffen, von der die Erzieherin von vorne herein „klar“ ist, dass sie nicht erfüllbar sind oder „schief“ gehen werden? Diese Fragen muss sich jede Erzieherin in jeder Situation selbst konkret beantworten. Die kindzentrierte Grundhaltung als Entscheidungshilfe aber ist durchdrungen vom Gedanken, dass jeder seine eigene Wahrheit konstruiert und es nur zum Dialog kommen kann, wenn jeder auf dieser Grundlage das Besser-Wissen hintanstellt und bereit ist, sich vom Anderen beeinflussen zu lassen. Letztlich steckt hinter der Kindzentrierung auch die

Auffassung, dass es keine endgültige Wahrheit gibt oder besser gesagt: viele Wahrheiten.

Eine kindzentrierte Erzieherin lässt sich also gespannt auf offene Prozesse ein. Sie findet heraus, wo genau sie gebraucht wird und wo nicht. Sie bringt ihr Wissen ein, ist dabei aber zurückhaltend und vorsichtig, eilt so wenig wie möglich voraus. Wenn sie etwas zu wissen glaubt, weiß sie, dass sie zweierlei nicht weiß, nämlich, wohin der einmal von den Kindern in Gang gesetzte Prozess *wirklich* führen wird und was die Kinder eigentlich genau wissen wollen.

6. Kindzentrierung ist kein eigenständiges oder geschlossenes pädagogisches Konzept.

Kindzentriert handeln kann jede Erzieherin, ganz unabhängig davon, ob sie sich der Montessori-, der Reggio-, der Freinet-, der Fröbel-Pädagogik, dem Situationsansatz oder einem anderen pädagogischen Konzept verbunden fühlt, das nicht im Widerspruch zu den Merkmalen der Kindzentrierung steht. Kindzentrierung beschreibt aus unserer Sicht *das Wesentliche* der Pädagogik, die Haltung, mit der Erwachsene Kindern begegnen sollten. Daran, so denken wir, müssen sich alle pädagogischen Handlungskonzepte messen lassen. Kindzentrierung ist also so etwas wie der Maßstab für ein pädagogisches Handeln, das auf Selbstbildung setzt, Kinder als Akteure wahr- und ernst nimmt, ihnen Entscheidungsfreiheit zubilligt und sie nicht über einen Kamm scheren, sondern sie in ihren individuellen Stärken stützen und in ihren individuellen Schwächen fördern will.

Anmerkungen

¹ de Saint-Exupéry: Der kleine Prinz. Karl Rauch Verlag, Düsseldorf 1956, S. 8

² siehe Klein, Seite 188

³ E. Kazemi-Weisari 1999, S. 7

⁴ H. Spiegel / Chr. Selter 2003, S. 19

⁵ ebd. S. 20

⁶ Le Bohec: zit. in Fragen und Versuche, Heft 77/1996, S. 45

⁷ Ursula Müsle im Film „Lob des Fehlers“ von Reinhard Kahl 1993

⁸ G. Regel/A. J. Wieland (Hrsg.) 1993, S. 38

⁹ zitiert nach I. Dietrich 1995, S. 293

¹⁰ H. R. Leu 1997

¹¹ ebd.

¹² Der Begriff stammt von Erika Kazemi-Weisari

¹³ zitiert nach Kock, Renate (Hrsg.): Célestin Freinet/Elise Freinet. Befreiende Volksbildung. Frühe Texte. Verlag Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1996, S. 16

¹⁴ Nelson Mandela: Der lange Weg der Freiheit. Autobiographie, Frankfurt a. M. 1997, S. 34 ff.

¹⁵ Le Bohec 1994