

Katrin Macha

Kinder ernst nehmen

Bildung und Partizipation im Alltag von Kita und Schule

Kinder kommen in ihre neue Klasse. Die Lehrerin hat das Klassenzimmer vorbereitet. An der Tafel sind die Namen der Kinder um ein »Herzlich willkommen« gruppiert. Namensschilder stehen an jedem Platz. Die Kinder sollen ihren Namen suchen und sich dann an den Platz setzen. Dort sitzen sie nun für das ganze Schuljahr, erfahren sie in der Ansprache der Lehrerin.

In den ersten Tagen und Wochen beschweren sich immer wieder Schüler*innen bei der Lehrerin, dass sie die Kinder an ihrem Tisch nicht mögen. Im Hort am Nachmittag erzählen manche Kinder, wie traurig sie sind, dass sie nicht mit ihrer Freundin oder ihrem Freund zusammensitzen dürfen.

Nach dem Bildungsverständnis im Situationsansatz sind es solche Alltagssituationen, in denen die Kinder zentrale Botschaften über ihren Platz in der Gesellschaft oder in diesem Fall in dieser Institution erhalten. Die Kinder lernen in diesen informellen Bildungssituationen, welche Regeln, Normen und Werte es gibt und welche Auswirkungen diese auf ihr Leben haben. Mit der Zeit lernen die Kinder, wie sie damit umgehen und wie sie sich in diesem System bewegen können.

In dieser Situation erfahren sie, dass die neue Lehrerin fürsorglich ist, dass sie sich auf die Kinder freut. Vielleicht auch, dass sie sich gut überlegt hat, wer wo sitzen soll. Dies erleichtert ihnen wahrscheinlich auch den Anfang, weil sie in ihrer ersten Unsicherheit beim Neustart in der Klasse nicht auch noch entscheiden müssen, wo für sie ein guter Platz zum Lernen ist. Doch sie erleben auch, dass ihre Meinung oder ihre Wünsche keine Rolle spielen. Dass dieser Klassenraum der Ort ist, wo die Lehrerin die Entscheidungen trifft. Dass sie sich mit ihr auseinandersetzen müssen, wenn sie hier etwas beeinflussen wollen. Sie sind der Macht der Lehrerin ausgeliefert und dem, was daraus folgt: Wenn sich die Kinder am Tisch nicht verstehen, hindern sie sich vielleicht am Lernen. Die Lehrerin und die Schüler*innen verbringen viel Zeit, in denen sie sich um Konflikte kümmern müssen. Die Kinder lernen, dass ihre Spielräume

für Selbstbestimmung in dieser Klasse sehr klein sind und dass die Erwachsenen einfach über sie bestimmen dürfen.

Auch Alltagssituationen pädagogisch wahrnehmen

In Anlehnung an Foucault¹ oder auch Freire² können solche Situationen als Teil eines Unterdrückungsmechanismus beschrieben werden, mit denen die Kinder die Regeln und die Kultur und die Machtverhältnisse dieser Institution lernen. Durch viele ähnliche Situationen im Alltag einer Schule, in den informellen Lernsituationen zwischen dem Unterricht oder zu Beginn und am Ende und im Arrangement der Lernsituationen in den Klassen internalisieren die Kinder, welche Rolle sie in dieser Institution spielen, und handeln entsprechend. Mitunter sorgen sie auch dafür, dass andere Kinder, die dieser Hierarchie widerstreben, sich anpassen.

Das ist vielleicht eine zu harte Analyse aus reformpädagogischer Sicht auf den Alltag einer Lehrkraft und einer großen Gruppe von Schüler*innen. Ich nehme durchaus die Bemühungen der Lehrerin wahr, den Kindern den Start in die neue Klasse zu erleichtern. Doch lässt sie bei der Gestaltung dieser Anfangssituation die Selbstbestimmung der Kinder außer Acht und nimmt ihnen die Gelegenheit, miteinander auszuhandeln, wie sie ihr Lernsetting in der Klasse gestalten wollen.

Im Situationsansatz nehmen wir uns Zeit, auch solche Alltagssituationen als pädagogische Situationen wahrzunehmen und entsprechend zu gestalten. Das Thema in dieser Situation ist »Ankommen in der neuen Klasse« – damit beschäftigen sich die Kinder. Dies müssen sie als Gruppe und mit der Lehrerin

bewältigen, um gut mit dem formalen Lernen und gemeinsamen Arbeiten beginnen zu können. In der Vorbereitung könnte sich die Lehrerin Gedanken machen, was sie bisher über die Kinder weiß. Sie könnte sich hineinversetzen und erinnern, wie es anderen Kindern ging, die sie in der Vergangenheit erlebt hat. Vielleicht erinnert sie sich auch, wie es ihr selbst ging, als sie als Kind in eine neue Klasse gewechselt ist, und sie reflektiert, wie es ihr heute in dieser Situation mit dem Neustart geht.

Als ganze Person wahrgenommen werden

Dann könnte sie sich im zweiten Schritt überlegen, welche Kompetenzen die Kinder in der Bearbeitung des Themas vertiefen oder erweitern können. Dabei stehen Ich-Kompetenzen und soziale Kompetenzen im Vordergrund. Es geht um Aushandlungsprozesse genauso wie darum, die Kinder darin zu unterstützen, herauszufinden, was sie für sich zum Lernen und Leben in der Klasse brauchen. An diesen Kompetenzen ansetzend könnte die Lehrerin die Arbeit am Thema »Ankommen in der neuen Klasse« gestalten. Sie könnte zum Beispiel mit den Kindern einen Stuhlkreis machen, über die Situation reden und gemeinsam an einer Lösung für die Sitzordnung arbeiten. Sie könnte in den ersten Wochen in vielen Unterrichtssituationen dieses Thema berücksichtigen und bewusst neue Gruppenkonstellationen anregen, mit den Kindern ihre Gefühle thematisieren oder mit den Kindern weitere Ideen entwickeln und umsetzen, die ihnen die Ankommenssituation erleichtern. Dabei erleben die Kinder dann, dass sie als ganze Person wahrgenommen werden. Sie erfahren, dass sie sich an der Gestaltung des Lebens in dieser Klasse beteiligen können.

Dass dies Zeit braucht, sowohl in der Planung, aber auch in der Umsetzung, und nicht nur in einem Tag abgearbeitet werden kann, ist klar. Allerdings ist



Katrin Macha

ist Erziehungswissenschaftlerin (Diplom). Sie ist stellvertretende Leitung des Instituts für den Situationsansatz (ISTA) an der Internationalen Akademie Berlin (INA) und leitet dort Projekte zur Qualitätsentwicklung und Evaluation.

das Thema auf jeden Fall für die Kinder und die Lehrerin während der ersten Wochen in der neuen Klasse bedeutsam und kann als Bildungssituation den Kindern ihre Spielräume in der Klasse erweitern. Am konkreten Beispiel werden so Erfahrungen von Beteiligung und Aushandlung ermöglicht. Und nebenbei: Je eher sich alle zusammengefunden haben, desto leichter können andere Inhalte in den Blick genommen werden.

Der Rahmenlehrplan für Grundschule in Berlin erwähnt diese soziale Ausrichtung explizit und beschreibt, dass die Schule ein wichtiges Lernfeld für Beteiligung sein soll: »Die Schule als gemeinsamer Lern- und Lebensort hat [...] eine große Bedeutung als sozialer Raum, in dem Kinder und Jugendliche lernen, ihr eigenes Leben zunehmend selbstständig in die Hand zu nehmen und ihr Umfeld aktiv mitzugestalten. Schülerinnen und Schüler lernen ihre Rechte auf Teilhabe am gesellschaftlichen Leben kennen und erleben, wie sie sich zivilgesellschaftlich engagieren sowie bei der Gestaltung öffentlicher Angelegenheiten mitwirken können.«³

Gerade in diesen grundlegenden Konzeptionspapieren sind sich Grundschulen und Kindertageseinrichtungen sehr nah. Auch im Berliner Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege werden soziale Situationen und Lernen in den Mittelpunkt gestellt: »Bildung ist die Aneignungstätigkeit, mit der sich der Mensch ein Bild von der Welt macht, sie verantwortlich mitgestaltet und sich dadurch als selbstwirksam erlebt. Dieses

Verständnis kennzeichnet Bildung als einen lebenslangen Prozess.«⁵

Verknüpfung von Partizipation und Bildung

Diese Verknüpfung von Partizipation und Bildung in den Curricula hat, wie in dem Beispiel oben, Auswirkungen auf vielfältige Prozesse und die Gestaltung der Bildungsarrangements. Um Beteiligungserfahrung und soziales Lernen zu ermöglichen, braucht es m.E. eine grundlegende Entscheidung der Mächtigen in der Institution (also der Lehrer*innen oder Erzieher*innen), sich auf die Prozesse mit den Kindern einzulassen. Dabei geben sie Macht ab, aber auch Verantwortung für die Umsetzung, und haben in der Regel später weniger damit zu tun, ihre Entscheidungen durchzusetzen. Und sie schaffen Räume, in denen sich die Kinder in demokratischen Grundprinzipien erproben können, sich ihrer Bedürfnisse bewusst werden können und diese mit anderen aushandeln können.

Im Situationsansatz liegt dabei ein Fokus auf der Gestaltung von Alltagssituationen. Denn hier werden die informellen Wissens- und Verhaltensnormen wirksam und weitergegeben – und eben Spielräume für Beteiligung geöffnet oder geschlossen.

Die Mittagessensituation war für das Team einer Kita eine Lernsituation für Beteiligung. Das Team stellte die bisherige Struktur komplett um und ermöglicht nun den Kindern, in einem Zeitraum von zwei Stunden selbstbestimmt und selbstständig das Mittagessen einzunehmen. So können die

Kinder selbst entscheiden, wann sie essen wollen. Sie können ihr Spiel beenden, sich mit anderen Kindern verabreden oder auch nur ganz schnell den Hunger stillen und wieder weiterspielen. Die Fachkräfte unterstützen die Kinder darin, ihre Bedürfnisse zu erkennen und zu verwirklichen, indem sie über das Essen sprechen oder fragen, wonach den Kindern ist. Das Mittagessen wird in einem eigenen Restaurant anregend präsentiert. Es ist immer mindestens eine Fachkraft anwesend, die Zeit hat für Gespräche oder Unterstützung leisten kann beim Auftun und Ähnlichem. Die Leitung beschreibt, dass einige Kolleg*innen sich vorher nicht vorstellen konnten, dass das Mittagessen eine so angenehme Situation sein kann. Auch die Kinder, die Schwierigkeiten mit dem Essen haben, oder deren Eltern sich Sorgen um das Essverhalten machen, können in dem neuen freien System viel leichter individuell begleitet werden, da die Fachkräfte nicht mehr ganze Gruppen organisieren müssen.

Der Lerneffekt für die Kinder ist groß. Sie können ihren Hunger und ihr Spielbedürfnis selbst und eigenständig abwägen und ausprobieren, was in welcher Situation wichtiger für sie ist. Sie tragen die Verantwortung für ihre Ernährung und üben sich darin, ihre Interessen und körperlichen Bedürfnisse auszutarieren und zu verwirklichen. Sie erleben, dass sie entscheiden können und dass die Kita ein Ort ist, an dem die kindlichen Bedürfnisse Platz haben und ernst genommen werden. Die Erwachsenen sind Unterstützer*innen für die Kinder und bieten sich als Dialogpartner*innen an.



Das Beispiel zeigt, dass die Absicht, Kinder zu beteiligen, mitunter die Strukturen und Abläufe in einer Institution ziemlich durchrüttelt. Auch Eltern oder andere Personen im Umfeld sind davon irritiert, und es ist notwendig, solche Veränderungsprozesse transparent zu gestalten und mit den Sorgen, Vorstellungen und Erwartungen respektvoll umzugehen. Solche Prozesse müssen also gut geplant und sehr eng mit allen Beteiligten abgestimmt werden. Dabei ist es die Aufgabe der Pädagog*innen, die Interessen der Kinder wahrzunehmen und dafür zu sorgen, dass diese im Mittelpunkt stehen. So wie es der Berliner Rahmenlehrplan beschreibt: Damit Kinder sich in der Gesellschaft als aktive Bürger*innen einbringen, müssen sie die Chance haben, dies in ihren Bildungsinstitutionen auszuprobieren.

Die Erfahrung, gehört zu werden

Auch einzelne Kontakte zwischen Kind und Erwachsenem sind wichtige Lernsituationen für die Kinder in Sachen Beteiligung. Nehmen sich die Fachkräfte Zeit, mit den Kindern zu reden? Zu hören, was ihnen wichtig ist? Wahrzunehmen, welche Impulse oder Bedürfnisse in den Kindern stecken?

Dies beginnt zum Beispiel, wenn ein Kind am Morgen den Gruppenraum betritt. Die Erzieherin begrüßt es. Nach einer kurzen Unterhaltung schaut sich das Kind im Raum um, in einigen Ecken sind Kinder beschäftigt. Die Erzieherin merkt, dass das Kind überlegt, wo es nun spielen möchte. Es wippt auf den Füßen. Die Erzieherin sieht die Anspannung des Kindes, insbesondere, wenn es in Richtung der Rollenspielecke schaut, wo zwei andere Kinder sich verkleiden. Die Erzieherin verbalisiert ihre Beobachtung und überprüft so, ob sie richtig ist. Gleichzeitig unterstützt sie das Kind damit, sich seiner Beweggründe bewusst zu werden. Noch zögert das Kind. Es traut sich nicht, in die Rollenspielecke zu gehen. Die Fachkraft bietet dem Kind an: »Willst du mit den beiden spielen? Soll ich mit dir in die Rollenspielecke gehen?« Das Kind hält inne und nickt dann erleichtert.

Natürlich hätte das Kind auch allein den Start in den Tag gefunden und bei

Weitem nicht immer können Fachkräfte diese »kleinen« Situationen im Alltag von Kindern begleiten. In den Momenten, wo sie dies bewusst tun, schaffen sie einen Bildungsraum für die Kinder. Indem die Kinder erleben, wie ernst sie genommen werden, indem sie sich selbst wahrnehmen und ihre Wünsche erfüllen können. Diese Erfahrungen – gehört zu werden und mitentscheiden zu können – sind grundlegend in der Entwicklung der Kinder. Sie bestärken die Kinder darin, sich einzubringen. Sie geben den Kinder Mut, auch in anderen Situationen ihre Meinung zu sagen und einzufordern, gehört zu werden.

Dies ist nicht zuletzt ein Kinderrecht: »Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.«⁵

Es ist Auftrag der Pädagog*innen, in den Institutionen Kita und Schule einen Raum für derartige Meinungsäußerungen zu schaffen und Partizipation zu leben. Dies gelingt, wenn sie für die Autonomiebestrebungen der Kinder aufmerksam sind und wenn sie möglichst oft einen Dialog gestalten. Sie müssen die Kinder ernst nehmen und das müssen die Kinder merken. So verbieten sich Ironie oder abwertende Äußerungen. Es hilft, wenn Kinder mitbekommen, dass etwas mit dem passiert, was sie sagen.

Lernen, dass Beteiligung sich lohnt

Fachkräfte einer Kita wollten im Rahmen eines Projekts die Sicht der Kinder auf die Kita einfangen. Die Kinder sollten mit Einwegkameras fotografieren, welche Orte sie in der Kita mögen und welche nicht. Die Pädagog*innen waren sich sicher, dass die Kinder insbesondere die Toiletten schrecklich finden werden, denn sie waren unrenoviert, muffeln leicht und waren in den Augen der Erwachsenen ganz und gar unmöglich. In der Besprechung mit den Kindern, in der sie den Pädagog*innen erklärten, warum sie welche Fotos gemacht haben und was sie an den Räumen mögen, waren die Fachkräfte erstaunt. Denn die Kinder haben sehr oft die Toilettenräume fotografiert. Sie erzählten, dass sie

dort quatschen können und ungestört sind, dass sie dort mit Wasser spielen können und auch mal ihre Ruhe haben.

In der Auswertung des Treffens machte sich das Team klar, wie unterschiedlich die Perspektiven von Kindern und Erwachsenen sein können. Sie bemerkten, dass die Kinder im Badezimmer Aktivitäten machen können, die in den anderen Räumen der Kita nicht möglich sind; nämlich Spiel mit Wasser, Rückzug und ungestörtes Spiel. Mit dieser Erkenntnis kamen sie in die nächste Kinderrunde zurück und überlegten gemeinsam mit den Kindern, dass in den Gruppenräumen mehr Verstecke und Möglichkeiten für unbeobachtetes Spiel geschaffen werden müssen. Die Kinder forderten, dadurch ermutigt, immer wieder ein, dass auch Wasserspiele möglich gemacht werden, und mit der Zeit entwickelte sich ein Badezimmer zu einer regelrechten Wasserwerkstatt.

Natürlich hätten die Fachkräfte die Räume mit ihrer Erkenntnis aus der Kinderbefragung auch einfach umräumen können, die Lernumgebung wäre für die Kinder in jedem Fall passender gewesen. Aber dann wäre den Kindern unter Umständen nicht erfahrbar gewesen, dass diese Veränderung aufgrund ihrer Ausführungen geschehen sind. Wenn die Kinder aber erleben, wie die Erwachsenen mit ihren Anregungen umgehen, wenn sie sehen, wie die Erwachsenen über ihre Ideen nachdenken und daraufhin Dinge verändern, dann erfahren sie, dass sie Einfluss nehmen können, und nehmen bewusst wahr, wie. Dadurch lernen sie, dass sich Beteiligung lohnt. ■

Anmerkungen

- 1) Foucault, Michel (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Berlin: Suhrkamp.
- 2) Freire, Paolo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek: Rowohlt.
- 3) Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin und Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.) (2015): Rahmenlehrplan Teil A Berlin, Bildung und Erziehung in den Jahrgangsstufen 1–10. Berlin, Potsdam, 3.
- 4) Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (Hrsg.) (2014): Berliner Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. Berlin: Verlag das Netz, 13.
- 5) Artikel 12 (1) UN-Kinderrechtskonvention.