



FRÜHE BILDUNG UND ERZIEHUNG

Marita Dobrick

Demokratie in Kinderschuhen

Partizipation & KiTas

V&R



■ FRÜHE BILDUNG
UND ERZIEHUNG ■

Marita Dobrick

Demokratie in Kinderschuhen

Partizipation & KiTas

Mit 25 Abbildungen und 7 Tabellen

2., unveränderte Auflage

Vandenhoeck & Ruprecht

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind
im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-525-70114-0

Weitere Ausgaben und Online-Angebote sind erhältlich unter: www.v-r.de

Umschlagabbildung: Monkey Business Images / Shutterstock.com

© 2016, 2011, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen/
Vandenhoeck & Ruprecht LLC, Bristol, CT, U. S. A.
www.v-r.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.
Printed in Germany.

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen
Druck und Bindung: ⊕ Hubert & Co GmbH & Co. KG,
Robert-Bosch-Breite 6, D-37079 Göttingen

Inhalt

Vorwort	9
Vorbemerkung der Autorin	15
1. Zum Verständnis der Partizipation: Positionen	
zum Partizipationsbegriff in der Pädagogik	17
1.1 Kinder sind unsere besten Lehrer	19
1.2 Freiräume und Erfahrungsräume zulassen	21
1.3 Frühe Kindheit als ideales Bildungsmilieu	26
1.4 Spurensuche mit Erwachsenen	28
2. Der Bildungsauftrag der KiTa	31
2.1 Das Bedürfnis nach Bildung	31
2.2 Individualisierung und kompensatorische Bildung	33
2.3 Politische Bildung	33
2.4 Die Gegenwart, aber auch die Zukunft sehen	35
3. Die theoretische Basis der Partizipation	37
3.1 Das humanistische Bild vom Kind	37
3.2 Die (kindlichen) Bedürfnisse	38
3.3 Das Rollenverständnis der Erzieherinnen	40
3.4 Die Beziehungsebene	43
3.5 Zusammenfassende Gedanken zur Erziehung	43
4. Partizipation in der KiTa	45
4.1 Begünstigungen durch Einrichtungsstrukturen?	45
4.2 Konzeptionelle Verankerungen	45
4.3 Alltagspartizipation	46
4.4 Grundhaltung und Menschenbild	46
4.5 Erziehungsstile	47
4.6 Pädagogische Ziele	48
4.7 Elemente der Gruppenarbeit	49
4.8 Leitsätze für die pädagogische Arbeit	50
4.8.1 WERT-Schätzung	50
4.8.2 Das Kind ganzheitlich sehen	50

4.8.3	Dem Entwicklungsstand des Kindes entsprechen	52
4.9	Die Rechte der Kinder beachten	55
4.9.1	Janusz Korczak	56
4.9.2	UN-Konvention über die Rechte des Kindes	57
4.9.3	Agenda 21	57
4.9.4	Das Bürgerliche Gesetzbuch	57
4.9.5	Grundgesetz	58
4.9.6	Baugesetzbuch	58
4.9.7	Bundes Immissionsschutzgesetz	58
4.9.8	Kinder- und Jugendhilfegesetz	59
4.9.9	KiTa-Gesetze der Bundesländer	59
4.10	Regeln und Grenzen	61
4.11	Kinder an die Macht	63
4.12	Befindlichkeiten, Lebensbedingungen der Kinder beobachten ...	66
5.	Konzept Entwicklung Partizipation im KiTa-Alltag	68
5.1	Grundsätzliche Gedanken zur Konzeptionsentwicklung	68
5.2	Alltagspartizipation in Konzeptionen	69
5.3	Partizipationsmöglichkeiten in KiTas	70
5.4	Der Tag in einer Teilnehmungs-KiTa	72
5.4.1	Rahmenbedingungen des Fallbeispiels Vita	72
5.4.2	Der Tagesablauf	74
5.4.3	Individuelle Bedürfnisse und Freispiel	74
5.4.4	Das Frühstücksbüffet	75
5.4.5	Morgenrunde – neue Gesprächsformen	75
5.4.6	Angebote	77
5.4.7	Turnen	78
5.4.8	Das Außengelände ist immer zugänglich	78
5.4.9	Mittags-Feedback-Runde	78
5.4.10	Besonderheiten, Rituale und Regeln	79
5.5	Eine Auswahl an Materialien	80
5.6	Die Teilnehmungsspirale	82
5.7	Die Planungszelle in der KiTa	86
6.	Perspektive: Mit-Teilnehmungs-KiTa	87
6.1	Grundhaltungen pädagogischer Fachkräfte	90
6.2	Der Kinderrat	91
6.3	Innen- und Außenraumgestaltung	93

Inhalt	7
6.4 Projektideen zur Partizipation im Kindergarten	94
6.5 Aus- und Weiterbildung der Erzieherinnen	96
6.6 Fachberatung	97
6.7 Elternarbeit	97
6.8 Öffentlichkeitsarbeit	103
6.9 Kooperation und Vernetzung mit Trägern und Gemeinwesen	104
6.10 Beispiel: Zusammenarbeit mit der Grundschule	106
6.11 Von der Individualität der Unterschiede	108
6.12 Pädagogisches Konzept	109
7. Praxisbeispiel	110
Partizipationsprojekt im Situationsansatz	110
7.1 Projektgliederung/Vorgehensweise	110
7.2 Erkunden/Situationsanalyse	111
7.3 Entscheiden/Zielformulierung	112
7.4 Handeln/Zielumsetzung	115
7.5 Nachdenken/Reflexion	122
8. (Un-)Möglichkeiten der Partizipation in Krippen	124
9. Feedback und Evaluation	130
9.1 Die pädagogische Arbeit vor-/ nachbereiten	130
9.2 Rolle und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft	131
9.3 Die Kinderbefragung	133
Umfrage: Was macht Kindern in der KiTa Spaß	134
9.4 Diskussionsgrundlagen	135
Fazit	137
Literatur	139
Zur Autorin	143

Vorwort

In den letzten Jahren (insbesondere seit der Veröffentlichung der ersten PISA Ergebnisse) und nach der politisch gesteuerten Bildungsoffensive auf Bundesebene und in vielen Bundesländern hat sich unzweifelhaft in der elementarpädagogischen Landschaft vieles verändert. In zunehmendem Maße sollen Kinder noch zielgerichteter und noch mehr lernen, sodass die Tagesabläufe von Kindern in Tageseinrichtungen mit Lernangeboten gefüllt werden. Kindern wird damit tagtäglich ein breites Lernangebot vorgesetzt, durch das sie immer stärker in ihrem eigenen Entwicklungszeitraum *Kindheit* beschnitten werden. Elementarpädagogische Fachkräfte wollen auf diese Weise nicht zuletzt dem Vorwurf entgehen, sogenannte Zeitfenster der Entwicklung im Kindesalter geschlossen oder völlig unbeachtet zu lassen. So entsteht in der Öffentlichkeit das Bild, dass eine Frühpädagogik ausnahmslos nur dann gut ist, wenn sie möglichst viele Angebote für Kinder zur Verfügung stellt und die gesamte Zeit der Frühpädagogik damit lernausgefüllt gesteuert ist.

Viele Kindergärten, die sich als *bildungsoffensiv, qualitätsbewusst* und *lernorientiert* verstehen, legen dabei als Ausgangswert ein bestimmtes Verständnis von Elementarpädagogik ihrer Arbeit zugrunde. Erziehung in den ersten sechs Lebensjahren scheint ihren Sinn darin zu haben, *unmündige Kinder* möglichst schnell in *mündige Früherwachsene* zu verwandeln, um aus *kindlichen, spontanen Aktionisten* – *vernünftige, planvolle und strukturiert denkende/handelnde Menschen* machen zu wollen. *Erziehung* im elementarpädagogischen Alter bedeutet demnach, Kinder zu qualifizieren, zu verbessern und zu beeinflussen, ihre Kindheit gezwungenermaßen aufzugeben und aus ihrem *unmündigen Zustand* aufzuwecken, um als *kleine, mündige Bürger* auf eine Zukunft vorbereitet zu werden, so wie Erwachsene sich die Zukunft der Kinder vorstellen. Das Kind soll offensichtlich aus seinem *naiven* Zustand herausgeholt und in ein *aufgeklärtes Bewusstsein* geführt werden. Dabei wird es so *geformt*, dass es der Vorstellung von Erwachsenen entspricht, ein bestimmtes Fühlen, Denken und Handeln zu besitzen, um der näher rückenden Zukunft am besten schon zum aktuellen Zeitpunkt zu entsprechen. Das heißt: Die entfernt gesehene Zukunft wird in die Gegenwart hineingeholt, sodass die Zukunft zur Gegenwart gemacht wird. Diese alltagsweltliche Vorstellung von Erziehung überrascht nicht und hat eine lange Tradition. Sie ist von der Antike über die Zeit der Aufklärung, der Moderne, des Faschismus und des Kommunismus bis zur heutigen Zeit bekannt und findet sich erneut – und hier besonders stark in der aktuellen Pädagogik der *bildungsorientierten Lernpädagogik* – ausgeprägt.

Erlaubt sei ein Rückblick: Der polnische Arzt und Pädagoge Janusz Korczak hat es 1920 einmal so formuliert: »Wir belasten (Kinder) mit neuen Pflichten des Menschen von morgen, ohne ihnen die Rechte des Menschen von heute zuzugestehen« (Korczak, J. 1987, S. 73). Weiter heißt es: »Um der Zukunft willen wird gering geachtet, was es heute erfreut, traurig macht, in Erstaunen versetzt, ärgert und interessiert. Für dieses Morgen, das es weder versteht, noch zu verstehen braucht, betrügt man es um viele Lebensjahre« (Korczak, J. 1987, S. 43). Und an anderer Stelle schreibt Korczak: »Wer die Kindheit überspringen will und dabei in die fern liegende Zukunft zielt – wird sein Ziel verfehlen« (Korczak, J. 1987, S. 20).

Ausgehend von dieser Zukunftsorientierung ergibt sich notwendigerweise eine ungezählte Anzahl von Leit-, Richt- und Lernzielen, die nun die Grundlage für eine *zeitgemäße Elementarpädagogik* bilden. Kinder sollen demnach stark gemacht werden gegen Suchtverhalten – und schon hielt die spielzeugfreie Didaktik Einzug in ungezählte Institutionen. Dabei wurde in der Praxis weniger bis gar nicht die Frage gestellt, wie Suchtverhalten schon als pränatale Disposition entstehen kann, was ein Familiensystem mit der Entstehung einer solchen verfestigten Disposition zu tun hat und warum daher das Suchtproblem mehr als ein vernetztes Ganzes betrachtet werden müsste. Kinder sollten lernen, sich gesund zu ernähren und schon wurde das Essen zum *projektorientierten Lernfeld* erklärt. Anstatt eine genussorientierte Esskultur – im Sinne einer vielfältigen ausgewogenen Ernährung – zu erleben, wurden Speisen daraufhin *gemeinsam begutachtet*, was es *Gutes* oder *Schlechtes* an Speisen gibt, was *richtig* und *falsch* in der Vielfalt der Speisen existiert. Essen wurde für viele Kinder immer mehr zum *kognitiven Hürdenlauf*.

Aufgrund beobachteter Sprachauffälligkeiten im Kindesalter schossen Sprachtrainingsprogramme wie Pilze aus dem feuchten Herbstboden eines Waldes und nebenbei wurden Erkenntnisse aus der Neurophysiologie dafür genutzt, das *Zeitfenster früher Zweitsprachmöglichkeiten* für das Erlernen einer Fremdsprache durch frühes Englischlernen auszufüllen. Und dies ungeachtet der Tatsache, dass viele Kinder noch nicht einmal in der Lage waren bzw. sind, ihre Muttersprache in voller Gestaltungsvielfalt zu beherrschen bzw. zu nutzen, Sprechfreude zu entwickeln und Sprachmotivation aufzubauen, die Liebe zu Worten herzustellen und mit der eigenen Sprache kunstvoll umzugehen. Soziale Auffälligkeiten der Kinder waren bzw. sind weiterhin Anlass genug, schon mit Kindern im Kindergartenalter *soziale Trainingsprogramme* durchzuführen und es dauerte nur kurze Zeit, bis dann auch *Gewaltprophylaxe* zum didaktischen Schwerpunkt erklärt wurde. Gleichzeitig wurden Erwachsene (zu Recht) aufgeschreckt, wann immer neue Kindesmisshandlungen an die Öffentlichkeit kamen. Und schon gehörte es in elementarpädagogischen Einrichtungen dazu, ein *Stark-Mach-Programm* zu

installieren, im Sinne der Offensive: »Dein Körper gehört dir. Sag nein, wenn du etwas nicht willst. Es gibt gute und schlechte Geheimnisse!«

Doktorspiele von Kindern werden in vielen Kindergärten argwöhnisch betrachtet und nicht selten kommt es dazu, dass vor allem Jungen schon im Kindergartenalter bei beobachteten Doktorspielen als potenzielle Fröhntäter etikettiert werden. Anstatt sich hier einer grundsätzlichen, offensiven Sexualpädagogik zu stellen, werden lediglich Sonderbereiche betrachtet, diskutiert und auf Elternabenden oder in kollegialen Sitzungen behandelt.

Und so nahm und nimmt die didaktisierte Pädagogik ihren verhängnisvollen Lauf: Bewegungsfreudige Kinder erhalten die Möglichkeit, ihre Anspannungen und ungezügelter Kräfte kompensatorisch und in Ausblendung der Bewegungsursachen / -hintergründe im *Bewegungsraum* bzw. auf der *Bewegungsbaustelle* auszudrücken, für emotional irritierte Kinder werden *meditative Entspannungsübungen und katathyme Bilderlebnisse* angeboten oder Entspannungsstunden mit dem Arbeitswerkzeug »Wir malen ein Mandala« durchgeführt. *Feuererziehung* scheint sich bei der Behandlung ängstlicher Kinder im Kindergartenalter besonders zu empfehlen und die Fülle einer erlebnisreichen *Tasterfahrungswelt* beschränkt sich nicht selten auf künstlich hergestellte Wahrnehmungsfelder wie Tastwände und Fühlstraßen. *Hörerlebnisse* zur Differenzierung von Geräuschen erfahren Kinder über CD-geprägte Geräuschquellen und ein frühes Leselernen wird Kindern über *kindgerechtes Frühleselernen* beigebracht, in Ausblendung der Kenntnis, dass sich gerade die Lesemotivation über das regelmäßige Vorlesen von situationsbedeutsamen Geschichten in bindungsfreundlichen Atmosphären entwickelt.

Und schließlich werden die alten Arbeitsblätter einer vergangenen *Vorschulpädagogik* aus den verstaubten Schubladen der Materialräume wieder hervorgeholt (oder neue Arbeitsblätter gekauft), um Kinder auf diese Weise – durch tägliche kleine Arbeitseinheiten – direkt auf die Anfangssituation der 1. Schulklasse vorzubereiten. Schnell ist noch die Legitimation zur Hand: Die Kinder machen es doch gerne; die Eltern erwarten dies; die Bildung der Kinder muss doch gefördert werden; »so falsch kann das doch nicht sein.«

Wir Erwachsene – sozial- und sonderpädagogische sowie (psycho-)therapeutische Fachkräfte – sind fleißig dabei, Kinder in immer mehr pädagogisch-psychologische Arrangements zu stecken, durch die sie immer weniger in der Lage sein werden, ihren eigenen Gefühlen zu trauen, sich selbst zu entdecken und eigene Wege sorgsam mit einer entwicklungsbegleitenden (!) Hilfe zu finden. Kinder werden zwar in zunehmendem Maße theoretisch über viele Dinge dieser Welt schwatzen können, aber gleichzeitig immer weniger in der Lage sein, identisch und einfühlsam, sozial engagiert und auf der Grundlage verinnerlichter Werte ein kompetentes, ausgefülltes und glückliches Eigenleben (!) zu führen

und selbstaktiv zu gestalten. Die lebensprägende Reise vom Kleinkind zum Erwachsenen wird immer kürzer, brüchiger, komplizierter und unübersichtlicher. Schon Jean-Jacques Rousseau sprach davon, dass sich die pädagogische Arbeit zuallererst an der jeweiligen individuellen Entwicklung des Kindes – nicht *der Kinder* – zu orientieren hat und nicht an dem, was nach Ansicht der Erwachsenen einmal aus den Kindern in Zukunft werden soll. Kinder müssen die Lebensphase, in der sie sich befinden, in ganzer Weite und Tiefe erleben und auskosten können, weil sie sich erst damit und dann eine feste Grundlage schaffen, um seelisch gesund in ihrer Entwicklungs- und Erfahrungswelt vorankommen zu können.

Tatsache ist, dass das gesamte Kinderleben immer stärker einem Leben gleich kommt, das fast ausschließlich einer Aneinanderreihung von pädagogisierten Funktionsangeboten entspricht. So kann unbestritten behauptet werden, dass ein Kinder(er-)leben immer stärker eingeschränkt und bestimmt, die Kinderzeiten immer häufiger zerrissen und die Kinderwelten immer intensiver vorgegeben und gleichzeitig zerteilt werden. Es wird *für* Kinder gedacht und *für* sie geplant, Tagesangebote werden *für* Kinder arrangiert und nicht selten wird sogar *für* Kinder gehandelt anstatt zu begreifen, dass eine *Pädagogik vom Kinde aus* eine Pädagogik *mit* dem Kind ist. Viele elementarpädagogische Fachkräfte haben schon vor Jahren mit Sorge festgestellt, dass Eltern ihren Kindern in immer jüngerem Alter immer mehr Kindheitszeiten vorenthalten haben, indem sie dem öffentlichen Trend nachkamen, Kinder in entsprechenden Fördergruppen unterzubringen. Mit dem Babyschwimmen, den Krabbelgruppen und frühkindlichen Bildungsprogrammen fing es an und zog sich über die ungezählten Kurse und Trainings für Kinder weiter (Montag: Ballett / Judo; Dienstag: Flöten- / Klavierunterricht; Mittwoch: Turnen / Fußball; Donnerstag: Reiten / Handball; Freitag: Tennis / Ballett; Samstag: Sportturniere; Sonntag: vielleicht frei!?) und setzt(e) sich dann über die Kindergartenzeit fort. Viele Kinder hatten und haben ein Tagesprogramm, das dem eines zeitlich in engen Maschen befindlichen Managers nahekommt.

Betrachtet man sorgfältig die Fachliteratur im Feld der Kindheitsforschung aus den letzten 15 Jahren, fallen immer wieder dieselben Warnungen auf: Wir haben es mit *gehetzten Kindern* zu tun, Kinder stehen *unter einem vermehrten Dauerstress* und die Zunahme der *Vertreibung von Kindlichkeit* nimmt außergewöhnliche Maße an; Kinder *leiden zunehmend an typischen Managerkrankheiten*, stecken *in dramatischen Beziehungsnöten* und das *Ende der Kindheit ist eingeläutet*. Kindheit ist zunehmend *organisiert und isoliert, verplant und gesteuert*. Damit ist Kindheit heute schon lange kein Kinderspiel mehr.

Die Lösung aus dem oben beschriebenen Dilemma der Kinder und einer dogmatisierten Frühpädagogik umfasst viele Aspekte, die nur in Kürze und thesenartig skizziert werden können:

- Erwachsene müssen sich von dem Bild verabschieden, Kinder seien schon in den ersten sechs Lebensjahren zu perfektionieren.
- Erwachsene müssen die ersten sechs Lebensjahre von Kindern als einen eigenen Entwicklungszeitraum *Kindheit* begreifen und ihre gesamte Arbeit darauf abstimmen.
- Kinder brauchen eine Lernumgebung bzw. ein Umfeld im Innen- und Außenbereich, in der sie handgreifliche, unmittelbare, aktive, mit allen Sinnen, innerlich beteiligte und engagierte Erfahrungen machen können, auf der Grundlage einer aktiven Mitsprache und Mitbestimmung, die ihnen helfen, selbstständig, unabhängig und sozial beteiligt das Leben zu spüren.
- Kinder brauchen reale Handlungsräume sowie Mitgestaltungseinflüsse und keine künstlich vorgeetzten Welten.
- Erwachsene müssen Kindern Herausforderungen zutrauen, Sicherheit vermitteln, mit Kindern leben, mit Kindern fühlen, mit ihnen planen – sie müssen sich dem Kind vor sich und dem eigenen Kindsein in sich direkt und unmittelbar zuwenden.
- Erwachsene müssen sich der Perspektive der Kinder zuwenden und damit aufhören, Kinder in die Perspektive der Erwachsenen zu zerren.
- Kinder brauchen weniger eine didaktische Vielfalt an Programmen als vielmehr Bezugspersonen, die sich selbst als ein didaktischer Mittelpunkt begreifen – sie brauchen innerlich engagierte, lebendige, neugierige, staunende, mitfühlende, wissende, handlungsaktive, mutige, risikobereite, zuverlässige sowie zuhörende, zuschauende Menschen um sich herum und keine besser wissenden Rollenträger(innen), die immer noch meinen, Kinder und Situationen bestimmen / festlegen zu können.

An dieser Stelle setzt das Buch der Diplompädagogin und Supervisorin, Marita Dobrick, an. Sie plädiert sehr engagiert und fachlich fundiert für eine authentische Partizipationspädagogik, die sich im Alltagsgeschehen einer demokratisch orientierten Elementarpädagogik widerspiegelt – Tag für Tag. Weder durch ein neues, zeitaktuelles Programm noch durch eine modernistisch orientierte Sichtweise. Ihr kommt es darauf an, dem Grundbedürfnis der Kinder, Erfahrungsräume in demokratischen Verhältnissen vor Ort mitzuplanen und mitgestalten zu können, zu entsprechen.

Wie das in der Praxis aussehen kann und warum eine lebendige Partizipationspädagogik so außergewöhnlich wichtig für die gesamte Persönlichkeitsentwicklung im Sinne einer *nachhaltigen Bildung* ist, beschreibt die Autorin in ihrer Publikation Schritt für Schritt. Ihre reichhaltige, praktische Erfahrung im Feld der Elementarpädagogik kommt in ihren Ausführungen immer wieder zum Vorschein, sodass sich Praxis und Theorie immer wieder treffen.

Basale Grundlagen der älteren und modernen Entwicklungspsychologie, der Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik bestätigen immer wieder, dass bei Kindern zunächst stets der Auf- und Ausbau einer stabilen Ich-Kompetenz (vor der Entwicklung der Sozialkompetenz) im Vordergrund steht, geht es doch hier vor allem um das Verhältnis des Kindes zu sich selbst und um seine Möglichkeiten, sich unter dem besonderen Aspekt der eigenen Interessen und Möglichkeiten mit sich sowie seinem unmittelbaren Umfeld auseinanderzusetzen. Das heißt, sich in den eigenen, vorhandenen Ressourcen zu entdecken, zu explorieren und bedeutsame Erfahrungen zu machen, um zwei persönlich bedeutsame Einstellungen zu gewinnen und in sich zu festigen:

1. »Ich bin wer. Ich bin wichtig und habe eine Bedeutung! Es ist gut, dass ich auf der Welt bin.«
2. »Ich kann was! Ich kann Dinge in Gang setzen und eigenen Interessen nachgehen! Ich kann etwas bewirken, was mich fröhlich, glücklich und entspannt werden lässt. Ich kann meine Welt mitgestalten und habe einen aktiven Einfluss auf den Verlauf der Dinge meiner Umgebungswelt.«

Dieser Ich-Kompetenz wird eine grundlegende Bedeutung im Hinblick auf die Entwicklung einer Ich-Autonomie beigemessen, die dem Kind hilft, (Selbst-)Vertrauen zu sich und zu seinem aktiven Handeln zu erlangen.

Das Buch erscheint exakt zum richtigen Zeitpunkt und wird dazu beitragen, die schon von einigen bedeutenden Wissenschaftlern und Forschern angemahnte und dringend notwendige Kehrtwende in einer zunehmend funktionsgesteuerten Vorschulpädagogik hin zu einer kinderfreundlichen, partizipatorisch verankerten Elementarpädagogik zu verstärken.

Armin Krenz
(Institut für angewandte Psychologie und
Pädagogik – IFAP – Kiel. www.ifap-kiel.de)

Kiel, Juli 2011

Vorbemerkung der Autorin

Wege	Wege verzweigen sich
Fordern Bewegung	In Auswege
Machen uns Beine	Umwege
Sind ausgetreten	Irrwege
Oder neu	Gerade oder
	Verschlungene Wege
Sie führen uns zu	Am Ziel
Vertrauten Plätzen	Jedoch solltest
Oder ins Ungewisse	Du sagen können:
Sie machen Hoffnung	'I did it my way'
Bergen Spannung	
	<i>Werner Bethmann</i>

Dieses Buch widme ich meinen Kindern Bastian, Tabea und Torben. Ich möchte euch und all den vielen weiteren kleinen und großen Wegbegleitern danken, die mich ermutigten, inspirierten, motivierten weiterzugehen. Einige brachten mich manchmal zum Stolpern, andere halfen mir wieder hoch, trugen mich ein Stück Weg weit oder nahmen mir Last ab.

Darüber hinaus widme ich dieses Buch allen pädagogischen Fachkräften (vor allem in den KiTas¹), die sich nicht beirren lassen, trotz aller Diskussionen darüber, dass Kinder noch nicht als *Partizipations-Experte* beteiligt werden können, Versuche zu wagen und sich als Bündnispartner für die Kinder(-Rechte) stark zu machen; acht- und einfühlsam mit Kindern umzugehen, gewillt sind mit ihnen Macht zu teilen und ihnen obendrein eine *krea(k)tive*², lebendige, ent-spannende³, fantasievolle und WERT-Schätzende Entwicklungszeit zu schenken, mit viel Zeit und Raum zum Forschen, Experimentieren und Entdecken, um die KiTa-Zeit zu einem zauberhaften, interessanten Erlebnis werden zu lassen.

1 Der Begriff KiTa wird nachfolgend als Synonym für die vielfältigen Formen elementarpädagogischer Betreuung drei- bis sechsjähriger Kinder verwendet, die z.B. in Kindergärten, Kinderläden, kleinen KiTas oder Kinderspielkreisen für einen Teil des Tages untergebracht sind.

2 Die Schreibweise des Begriffs *krea(k)tiv* soll verdeutlichen, dass etwas Neues im Sinne von lat.: *creare* geboren wird und das Ganze mit Bewegung und Aktivität verbunden ist

3 Ent-Spannung ist in einer doppeldeutigen Wortbedeutung zu verstehen: Ent-Spannung ist nicht langweilig, sondern beinhaltet auch immer etwas Spannendes.

Dieses Buch ist als Leitfaden und Unterstützung für pädagogische Fachkräfte⁴ gedacht, die ich ermutigen möchte, den Versuch zu wagen, Kinder zu beteiligen, d.h. Kinder als Betroffene in Entscheidungsprozesse einzubeziehen und ihnen ernsthaft Einflussnahme zuzugestehen, ihnen Beteiligungsmöglichkeiten bereitzustellen und sie beim Erwerb von Beteiligungskompetenzen zu unterstützen.

4 Der geschlechtsspezifischen Ausdrucksweise gewahrt, wird im Folgenden auf die Nennung beider Geschlechter verzichtet – wobei bei jeder genannten Profession Frauen und Männer eingeschlossen sind.

1. Zum Verständnis der Partizipation: Positionen zum Partizipationsbegriff in der Pädagogik

Abgeleitet vom lateinischen Ursprung bedeutet Partizipation: Teilnahme / Teilhabe, einen Part (Teil) übernehmen. So heißt Partizipation nicht mehr oder weniger, als dass jemand an etwas Teil hat (vgl. Grundlagentext Infostelle Kinderpolitik beim Deutschen Kinderhilfswerk e.V., S. 1).

Beteiligung ist in der pädagogischen Diskussion nicht neu. Berühmte Pädagogen wie z.B. Alexander Sutherland Neil, Maria Montessori, Ellen Key, Jean Jaques Rousseau, Janusz Korczak oder Hartmut v. Hentig haben auf der Grundlage der Bedürfnisse und der Lebenswelt von Kindern, Beteiligungsaspekte in ihre pädagogischen Konzeptionen integriert und Kinder zumindest einen Part im alltäglichen Geschehen übernehmen lassen.

Der Begriff Partizipation, eine Bündelung von Begriffen, wird inflationär verwendet und kann stufenweise folgende Bedeutungen annehmen:

- Fremdbestimmung
- Dekoration
- Alibi-Teilhabe
- zugewiesene Teilnahme
- Teilhabe (Information)
- Mitwirkung
- Mitbestimmung
- Selbstbestimmung, Demokratisierung, Mitsprache bis hin zu
- Selbstverwaltung

Dabei ist jedoch nicht jede Form für alle Bezüge gleich gut geeignet.

In den ersten drei Stufen (Hardt, R. 1992 / Gernert, W. 1993) geht es um Fremdbestimmung / Dekoration und Alibi-Teilnahme. Kinder können dabei keinen Einfluss auf das Geschehen nehmen, womit dann auch nicht von wirklicher Beteiligung gesprochen werden kann.

Beteiligungsprojekte müssen nicht immer auf höchster Ebene (Selbstbestimmung / Selbstverwaltung) angelegt sein. Es ist vom Entwicklungsstand der Kinder / Jugendlichen und vom Thema abhängig, welche Stufen als sinnvoll erscheinen. Erwachsenen sollte bewusst sein, auf welcher Stufe sie sich bewegen. Stange, W. (2002) geht sogar so weit, dass er die ersten drei Stufen (Fremdbestimmung / Dekoration / Alibi-Teilnahme) als *Fehlform*, die Stufen vier bis sieben (Teilhabe / zugewiesen / informiert / Mitwirkung / Mitbestimmung) als *Beteiligung* und die Stufen acht bis neun (Selbstbestimmung / Selbstverwaltung) als *Selbstbestimmung* bezeichnet.

Partizipation soll *nicht* als politischer Begriff – im Sinne von Teilhabe an der Macht – verstanden werden, womit die Einflussnahme auf das Geschehen innerhalb demokratischer Regelungsverläufe durch verschiedene Formen politischer Mitsprache gemeint ist. Schwerpunkt im Folgenden ist der Begriff *soziale Partizipation*, unter der allgemein die Mitwirkung von einzelnen Kindern oder Kindergruppen an Entscheidungen, die ihr eigenes Leben vorwiegend im KiTa-Alltag betreffen, verstanden werden kann. Hierzu werden die jeweiligen Wünsche und Bedürfnisse artikuliert, in eine Gruppe eingebracht und es wird versucht, mit Unterstützung anderer und ggf. der Erzieherin zu lernen, mit Macht angemessen umzugehen. Kinder sollen erleben, ihre Anliegen durch eine gute Argumentation und mit sozial akzeptierten Mitteln durchzusetzen bzw. auszuhandeln und gemeinsam Lösungen für Probleme zu finden. Vorbildfunktionen übernehmen dabei die Erzieherinnen.

Partizipation von Kindern bedeutet für die Erzieherin, dass sie freiwillig Macht abgeben muss und dennoch eine hohe (pädagogische und auch rechtliche) Verantwortung behält. Erziehung dient, wie es John B. Watson, (1968, S. 123) zu garantieren versuchte, nicht mehr ausschließlich dazu, den Charakter des Kindes beliebig oder zufällig zu formen.

Die moderne Gesellschaft profitiert dagegen von der Partizipation. Kinder sind unbekümmerter als Erwachsene und bieten ein hohes Potenzial an Kreativität. Es wäre töricht, diese Stärken nicht zu nutzen. Angesichts der raschen Veränderungen gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und technischer Bedingungen muss die junge Generation mehr und mehr darauf vorbereitet werden, Verantwortung zu übernehmen, während die ältere Generation darauf vorbereitet wird, diese Verantwortung zu lehren.

Grundsatz und Auftrag der Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen ist gemäß dem Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrag im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG), die Entwicklung des Kindes zu einer *eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit* zu unterstützen.

Das schleswig-holsteinische Modellprojekt *Die Kinderstube der Demokratie* (Hansen, R. 2003) hat – unterstützt vom Forschungsprojekt *Partizipation ein Kinderspiel* des DJI (2001) – herausgefunden, dass die Beteiligung der Kinder in den Köpfen der Erwachsenen beginnt. Ebenfalls wurde festgestellt, dass der Beteiligung von Kindern nichts im Wege steht – außer vielleicht die Unentschlossenheit der Erwachsenen.

Der Erfolg hängt folglich von der Grundhaltung der Verantwortlichen und Betroffenen ebenso ab wie von verschiedenen Kriterien, z.B. von der angewandten Methode.

Zusammengefasst ist Partizipation weder Kindertraum noch Kinderspiel, son-

dern aus der Sichtweise eines KiTa-Kindes (Bortfeld 2000), einfach und treffend umschrieben: »Partizipation ist ein ganz schön schwieriges Wort.«

Die Erwachsenen möchte ich an dieser Stelle, mit nachfolgendem Zitat, ermutigen sich furcht- und bedenkenlos auf den Weg zu machen und Teilhabe als demokratisches Recht und folglich auch als demokratische Pflicht anzuerkennen – als Motor für beeindruckende Selbstbildungsprozesse:

Wo kämen wir hin
wenn alle sagen
wo kämen wir hin
und niemand ginge
um einmal zu schauen
wohin man käme
wenn man ginge

Kurt Marti

Partizipation stellt nach den Erfahrungen im Modellprojekt (Hansen, R. 2003) den Schlüssel zu Bildung und Demokratie dar.

1.1 Kinder sind unsere besten Lehrer

Das Gedicht *Kinder sind unsere besten Lehrer* von Violet Oaklander verdeutlicht, dass das Kind niemals einseitig, d.h. als rein kognitiv lernendes Wesen betrachtet werden kann, das *belehrt* werden muss, und dass eigentlich nur der erforderliche Raum notwendig ist, um zu lernen. Selbst Fröbel misst dem Raum als drittem Erzieher eine hohe Bedeutung zu.

Kinder sind unsere besten Lehrer
Sie wissen bereits,
wie man wächst,
wie man sich entwickelt,
und entdecken,
was gut ist
und was schlecht
für die Menschen ist
und welches seine
Bedürfnisse sind.
Sie wissen bereits,
wie man liebt und
fröhlich ist
und das Leben ausschöpft,

wie man arbeitet,
 stark und voller
 Energie ist.
 Alles was sie brauchen,
 ist der notwendige
 Raum dafür.
Violet Oaklander

Aus kinesiologicalischer und anthroposophischer Sichtweise ist bekannt, dass der Wissenserwerb ganzheitlich organisiert ist und beide Gehirnhälften sowie möglichst alle Sinne anregen soll. Ein Kind entdeckt, erforscht und gestaltet seine Welt durch eigenwillige Tätigkeiten ganzheitlich, d.h. mit allen Sinnen.

Hirnforscher sprechen vom Lernen durch *Glücksgefühle* (Hüther, G. 2004), *Ko-Konstruktionen*, *Synapsen Bildung* und *inneren Bildern* (Schiffer, E. 2004), z. B. durch Liedtexte wie: *Wo ein Mensch Vertrauen gibt* (Baltruweit, F. 1977) oder *Von guten Mächten wunderbar geborgen* (Bonhoeffer, D. 1977). Auch in den skandinavischen PISA-Siegerländern wird deutlich, dass Lust und Leistung zusammengehören (vgl. Videofilm von Kahl, R. 1993: *Schulen am Wendekreis der Pädagogik*).

Im Berliner Bildungsprogramm (2005, S. 11) ist zu entdecken, dass Bildung/Lernen eine eigensinnige Aneignungstätigkeit des Kindes, ein aktiver, sozialer, sinnlicher und emotionaler Prozess der Aneignung von Welt ist. Die Ziele dazu begründen sich auf ethisch-normativen Überzeugungen innerhalb unserer demokratischen Gesellschaft und auf einer Analyse der Gesellschaft mit Blick auf die vom Kind benötigten Kompetenzen (ebenda, S. 26ff.), damit es in der Welt, in der es aufwächst, bestehen kann und handlungsfähig bleibt bzw. wird. Diese Kompetenzen gliedern sich aus diesen Gründen in:

- *Ich-Kompetenzen* (Autonomie): Das Kind soll sich zunächst seiner selbst bewusst werden, den eigenen Kräften vertrauen, selbstverantwortlich handeln, unabhängig und eigeninitiativ sein.
- *Soziale Kompetenzen* (Solidarität): Das Kind soll in der Lage sein, soziale Beziehungen aufzunehmen und so zu gestalten, dass sie von gegenseitiger WERT-Schätzung geprägt sind, und es soll in der Lage sein, unterschiedliche Interessen auszuhandeln.
- *Sach-Kompetenzen*: Das Kind soll sich die Welt aneignen, sachliche Lebensbereiche erschließen, theoretisches und praktisches Wissen und Können aneignen, Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit entwickeln.

Dies wird mit Blick auf das lebenslange Lernen unterstützt durch:

- *Lernmethodische Kompetenzen*: Das Kind soll ein Grundverständnis davon

erwerben, dass man lernt, was und wie man sich selbst Wissen und Können aneignet, von anderen lernt und Unwichtiges von Wichtigem trennt.

Die Stärke der Kinder liegt in der freigesetzten Fantasie, ihren Ideen, den entwickelten Visionen und nicht in Ausführungsplänen.

Auf Grundlage der Reggio-Pädagogik formuliert Dreier (1993, S. 76) Partizipation: »Wir müssen dem Flirt mit der Welt eine Chance geben.« Ein Kind, das aktiv ist und sein kann, bildet sich immer, lernt aus eigenem Antrieb und will in dieser Welt Bedeutsames leisten, was auch in dem nachfolgenden Rückblick auf die eigene Kindheit der Autorin (Kapitel 1.2 und 1.3) beispielhaft verdeutlicht werden soll.

1.2 Freiräume und Erfahrungsräume zulassen

Ein Rückblick auf meine eigene Kindheit, meine Lehrer, aufgewachsen auf dem Land, in einer begrenzten, aber scheinbar heilen Welt, lässt gute, aber auch schlechte Erinnerungen und Lern- / Lehr-Erfahrungen wach werden. Exemplarisch soll er einfürend zum Verständnis beitragen, dass Freiräume zum Entfalten¹ selbst für junge Kinder notwendig sind. Kinder sind demnach – bereits in vielfältigen Bereichen – Experten für Beteiligung und damit unsere besten Lehrer. Wir als Erzieher müssen es nur gelassen zulassen, dass wir Lehrende und Lernende zugleich sind.

Im Anschluss finden Sie eine Liste mit der selbstbiografischen Auseinandersetzung der Autorin und ihrem eigenen Zugang zur Partizipation. Die *Mutterschul* von Comenius (vgl. Elschenbroich, D. 2001, S. 34ff.) stellt die Grundlage der nachfolgenden Aufzählungen dar.

Eine selbstbiografische Auseinandersetzung:

Ich blicke zurück auf eine wohlbehütete Kindheit in den Nachkriegsjahren. Es ist die Geschichte eines Wirtschaftswunderkindes. Den Stolz einen Volkswagen (Käfer) zu haben, teilte ich mit meiner Familie ebenso wie die Freude daran, damit Ausflüge mit befreundeten Familien unternehmen zu können. Es passten mindestens neun Leute hinein. Wir Jüngsten durften in den Kofferraum. Der VW-Käfer hatte zu damaliger Zeit hinter den Rückbänken einen Kofferraum (mit Guckloch-Fenster). Hier konnten wir Kinder – ungestört von Erwachsenen – Wolkenräume spinnen und erste Astronomie-Erfahrungen sammeln.

Ernsthafte Teilhabe und Beteiligung erlebten wir als Kinder bei der Feldarbeit

1 Kinder brauchen wie zarte Blütenblätter Platz, um sich zu entfalten, sich mit ihren Kompetenzen und Bedürfnissen auszubreiten.

mit Oma Lina. Beteiligt waren wir u.a. bei der Kartoffelernte. Auf Knien mussten die Kartoffeln ausgerodet, das Kraut abgeschüttelt, Kartoffeln aufgesammelt und eingesackt werden. Gegessen wurden *Hasenbrote*, (sie hießen so, weil die Jäger in ihren Rucksäcken geschmierte Brote und noch warme Hasen gleichzeitig trugen, Wurst und Butter verschmolzen dann mit dem Brot). Auf dem Feld entfachten wir abends ein Kartoffelfeuer aus Kartoffelkraut, indem wir echte Kartoffeln garten, die wir dann genießen konnten.

Meine andere Oma Lieschen hatte im Nachbarort einen kleinen Laden. In den Weihnachtsferien waren wir Kinder für die Inventur verantwortlich und durften jedes kleine und große Teil gewissenhaft zählen und aufschreiben. Uns wurde recht früh etwas zugetraut.

Wir Kinder lernten auch ohne Bildungspläne und Erzieherinnen von und miteinander: Wir waren Lehrende und Lernende zugleich.

- *Optica*: Farben unterscheiden lernten wir beim Murmeln, Ballspielen oder beim Entdecken der verschiedenfarbigen Eissorten und Früchte, die wir mit allen Sinnen genossen: Kirschen, Johannisbeeren, Holunder, Kaffeebohnen, Heidelbeeren und Äpfel, frisch von eigenem (oder Nachbars-)Baum.
- *Physica*: Unterschiede zwischen Regen, Schnee, Eis, trockener Baumrinde, Gewächsen, Fröschen, Pferden und Hunden erforschten wir ebenso wie die Wasserqualitäten im Moor, im Bimmengraben oder in der Kieskuhle. Wir konnten dort ungestört Erdkühlen bauen, auf Bäume klettern oder uns hinter Büschen verstecken. Im Winter rodelten wir mit unseren Schlitten die Böschung hinab. Abends wurde eimerweise Wasser auf die Rodelbahn getragen. Die uralten, geerbten handgefertigten Schlitten hatten alle Eigennamen. Wir überlegten uns bei Regen, ob wir weniger nass werden, wenn wir schnell fahren. Egal, nass wurden wir sowieso, also konnten wir uns auch Zeit lassen.
- *Geometrie*: Erste Kenntnisse der Maße eigneten wir uns selbst an. Bedeutsam waren für uns das Kaffeebohnen-Abzählen, beim Schlachten Wurstzutaten-Abwiegen, genaues Abmessen beim Tortenguss oder Eierstich-Zubereiten. Beim Bau unserer Buden und Butzen ging es konkret um statische Berechnungen. Wie ein Haus gebaut wurde, musste uns nicht erklärt werden, wir beobachteten die Maurer und probierten es anschließend selbst aus. Damals war das Betreten der Baustelle erlaubt. Wir nutzten die Steine, um eigene Räume zu kreieren, und fühlten uns wie im Königsschloss.
- *Chronologie*: Stunden, Tage, Wochen und Jahreszeiten unterscheiden, das lernten wir ganz nebenbei. Am schlimmsten war es für uns, das Zeitmanagement der Erwachsenen zu verstehen, wenn sie es z.B. wagten, unser Spiel zu unterbrechen («Ihr könnt morgen weiter spielen») – das verstanden wir nie. Das hieß immer wieder neu anfangen am nächsten Tag. Die Chance, die im Neubeginn lag, wollten wir nicht einsehen.

- *Politica*: Dass der Bürgermeister eine besondere Bedeutung hat, erlebten wir beim Schützenfest, wo er vom Umzug abgeholt wurde. Etwas Besonderes war für uns auch die Rolle eines Bandenführers beim Räuber- und Gendarmenspiel.
- *Konfliktlösungsstrategien / Frustrationstoleranz*: Diese Kompetenzen erlernten wir natürlich und nebenbei (*concomitant learning*). Es gab selbstverständlich auch Streitereien, Kämpfe wie *Dorf gegen Horst, Räuber und Gendarm* oder Äußerungen von Kindern wie z.B. »Jetzt bist du nicht mehr meine Freundin.« Alles mussten wir selbstständig regeln, Lösungen entwickeln und Frustrationen zu tolerieren lernen.
- *Feste feiern*: Kindergeburtstage spielten eine besondere, genussvolle Rolle in unserem Alltag. Mohrenköpfe und Arme Ritter (in Milch geweichte halbe Brötchen, in der Pfanne gebraten und anschließend in Zucker getaucht) aßen wir mit Hingabe. Auf meinem Geburtstag gab es sogar Erdbeereis, das mein Opa Willi selbst gemacht hatte. Natürlich gab es auch (bescheidene) Geschenke. Erinnern kann ich mich an einen Ball, auf den ich sehr stolz war. Onkel Klaus brachte mir aus Paris sogar einen kleinen Eiffelturm-Anstecker und ein bunt bedrucktes Seidentuch mit. Eigentlich nur Kleinigkeiten, aber unvergessen – bis heute.
- *Integration*: Und dann waren da noch die Schrecks, eine Melkerfamilie mit ganz vielen Kindern (mindestens fünf) – eigentlich ganz nett. Wir sollten nicht mit den *Schmuddelkindern* spielen, zumal sie *Ausländer* waren. Wir Kinder verstanden nicht warum. Wir setzten uns über die Gebote hinweg, weil es bei denen ausgerechnet die besten (außer meinen eigenen) Geburtstagstorten gab. Wir gingen heimlich hin und waren auch ohne Geschenk willkommen.
- *Schriftspracherwerb*: Schreiben haben wir schon vor der Schule von den Großen gelernt – mit Stöcken im Sand. Und Opa Willi (Bäckermeister) las mit uns Kindern. Er nahm sich die Zeit, auch am Schlachte-Festtag, wenn alle anderen Erwachsenen beschäftigt waren.
- *Lebenspraktisches Lernen*: Das Schlachten eines Schweins begann früh morgens, wenn es noch dunkel war. Wir hörten nur den Knall, denn leider durften wir nicht dabei sein. Wenn das Schwein aufgeschnitten, aufgehängt und zu Wurst verarbeitet wurde, durften wir aber zuschauen und mithelfen, z.B. beim Blutrühren und Wurst machen. Abends wurde das Schlachte-Fest gefeiert. Die ganze Familie versammelte sich dazu im Wohnzimmer. Es gab frisches Mett, Brühe (die kannenweise auch an die Nachbarn verteilt wurde) und für die Kinder eine kleine Wurst.
- *Handwerkliche Geschicklichkeit*: Geübt haben wir beim Kartoffelsäcke zum Budenbauen zuschneiden, zubinden, Kartoffeln schälen, Beeren, Kirschen pflücken, Blut rühren, Obstboden belegen, Eierstich zubereiten u.ä. Eine Lebenspraktische Übung war für uns auch das Wasserschöpfen aus dem Brunnen.

Schwimmen lernten wir im Kiessee. Die Großen passten auf die Kleinen auf und zeigten ihnen die Schwimmbewegungen. Ein alter Schlauch gab uns Halt. Sicherheit bekamen wir, wenn wir bemerkten, dass wir von Tag zu Tag mehr Schwimmszüge beherrschten.

- *Geografie*: Den eigenen Heimatort und elementare geografische Bezeichnungen und Bedeutungen wie Kieskuhle, Kiessee, Moor, Ziegenfeld, usw. kennenlernen, geschah in meiner Kindheit spielerisch nebenbei.

Um ein Kind zu erziehen, braucht's ein ganzes Dorf (Stadt), sagen die Reggio-Pädagogen (*Reggianer*) – was wahrscheinlich auch ihren Erfolg ausmacht.

Die Idee des Zusammenwirkens vieler Kompetenzen in einer Gemeinschaft (Sozialaggregat), bedeutet das Schöpfen des Wissens aus einer ganzen Stadt (Dorf) zu nutzen. Ein Baustein, damit das Kind die Fähigkeit erwerben kann, mit der Welt in hundert Sprachen zu kommunizieren (vgl. van der Voort, D. 2004, S. 122).

Wir hatten ein solches Sozialaggregat. Jeder kannte und achtete auf jeden, unterstützte uns Kinder, beteiligte uns an seinem Wissen, begleitete uns und stand zu uns in mehr oder weniger enger Beziehung. Erzieher – ebenso wenig wie einen Kindergarten – gab es (zum Glück) nicht, nur Oma Kühnemund, die, glaube ich, früher einmal Kindergärtnerin gelernt hatte und der es ab und zu gelang, uns zum Basteln zu motivieren mit geheimnisvollen und besonderen Dingen wie Muscheln oder UHU. Begleitet hat mich auch ein Stück Oma Konrad, eine Frau vom Dorfende, die mich häufig zu Fuß mit zum Einkaufen ins Dorf nahm (~2 km). Mir bleibt das Balancieren auf dem Bordstein und ihre helfende Hand in Erinnerung. Sie gab mir Halt im doppelten Sinn.

- *Ökonomie*: Die verschiedenen Verwandtschaftsbeziehungen lehrten uns das Verständnis der Ökonomie.
- *Fremdsprachenerwerb*: Onkel Otto Bösche, einer der Nachbarn, war Schuster und Komiker in einem. Er kam aus französischer Kriegsgefangenschaft und brachte uns erste französische Wörter bei. Obendrein lehrte er uns, wie man sich ohne eine fremde Sprache zu beherrschen mimisch und gestisch ausdrückt.
- *Einfühlungsvermögen / Empathie*: Einfühlen, das lernten wir so nebenbei. Ich erinnere mich an eine Situation, in der sich die Jungs unseres Dorfes prügelten. Mein Bruder Wilfried war mit dabei. Ich konnte es nicht ertragen zuzusehen und fuhr schnell wie der Blitz nach Haus, um meine Mutter zu holen. In solchen Notsituationen sind Erwachsene doch nützlich und hilfreich. Wir wussten uns zu helfen oder ließen uns helfen.
- *Medienerziehung*: Fernsehen konnten wir nicht – so etwas gab es bei uns zu Hause erst sehr viel später. Bei weltbewegenden Ereignissen (z.B. das Gruben-

- unglück von Lengede) versammelte sich die Nachbarschaft bei der Familie Bösche in der Wohnstube. Und sonntags versammelten nur wir Kinder uns dort vorm Fernseher zur Augsburger Puppenkiste.
- *Anteilnehmen und Geben*: Zum Ausgleich wurde unser Telefon von den Nachbarn ab und zu genutzt. Es stand auf der Treppe, daneben eine Glasschale, in die jeder Nutzer einen Groschen legte.
 - *Ungerechte Strafen, Regeln und Grenzen*: Die schlimmste Strafe waren Schläge, die ich einmal von meiner Mutter bekam, weil sie mich beim Rauchen erwischt hatte (da war ich höchstens acht Jahre alt). Heimlich weiter geraucht habe ich trotzdem, versteckt im Gebüsch – bis zu meinem 16. Lebensjahr. Von da an war es uninteressant, erlaubt und nicht mehr cool.
 - *Musica*: Viele Lieder lernten wir in der Schule und im Kindergottesdienst oder wir brachten sie uns gegenseitig bei, wie z.B. *Wir bilden 'nen Idiotenklub* oder *Der Plumpsack geht rum*.
 - *Poesia*: Fräulein Gläser brachte uns im Kindergottesdienst wunderbare Lieder und Kreisspiele (z.B.: *Dornröschen*) bei. Diese konnten wir auf Geburtstagen dann schon allein nachspielen und den Kleineren beibringen.
 - *Schulmeister*: Eingeschult wurde ich in unserer kleinen Dorfschule. Wieder ein weiter Weg, den ich mir verkürzte, indem ich erst Rainer abholte. Ich war fasziniert von der anderen Familienkultur. Seine Mutter putzte ihm täglich noch die Schuhe. Dann ging's durchs Moor – naturwissenschaftliche Bildung nebenbei. Ab und zu fingen wir kleine Frösche, deren weitere Entwicklung wir zu Hause in einer Quarkschachtel auf der Fensterbank beobachteten. In unserer Schule hatten wir zwei Klassenräume. Wir sechs Kinder unseres Jahrgangs (ich war das einzige Mädchen) saßen in einer kleinen Tischgruppe, während die Großen noch in Pultreihen im Nachbarraum sich z.T. selbst unterrichteten. Über allem wachte wohlwollend der Schulmeister Kaseburg. Eigentlich waren die Pausen das Schönste. Es gab Joghurt in Gläsern. Ich genoss das besondere Vertrauen unseres Schulmeisters und durfte immer zum benachbarten Bäcker gehen und für ihn eine Bildzeitung und eine Cola holen. Es gab auch Vertretungslehrer. Am liebsten mochte ich Herrn Wrede. Ich glaube, er mich auch. Später auf der höheren Schule in Edemissen hatte ich ihn wieder als Lehrer. Er verhalf mir zu einer Eins in Handarbeit, obwohl ich unbegabt war, was den Umgang mit Nähmaschinen betraf. Ich beeindruckte ihn mit Batikarbeiten und er konnte meine Handarbeitslehrerin von meinem künstlerischen Talent und kreativem Potenzial überzeugen. Ungerecht fand ich, bei aller Dankbarkeit, dass die Jungs bei ihm mit Kopfnüssen gestraft wurden oder vor die Tür gebeten wurden und sich übers Geländer legen mussten, wo es Schläge mit seinem Krückstock gab.
 - *Arithmetica*: Bis Zwanzig zählen lernte ich eigentlich zu Hause beim Ball-