

Leitartikel

Martina
Blasberg-
Kuhnke

Die Glücklich-
maschine –
oder: Kinder
sind anders

Wissen Sie, was eine „Glücklichmaschine“ ist? Wir haben eine! Mein fünfeinhalbjähriger Sohn hat eine blaue Wäscheleine, ein gelbes Spielzeugstaubsaugerrohr, meinen Küchenrost, zwei Holzstöcke, Wäscheklammern und einige andere Utensilien zu einer Glücklichmaschine zusammengebaut. Man muß nur an der blauen Wäscheleine ziehen, so daß die anderen Gegenstände umfallen und sich rasselnd vorwärts bewegen, um auf der Stelle von einer mißlaunigen, wütenden oder traurigen Stimmung befreit zu werden – und eben glücklich zu sein. Wenn Philipp die Glücklichmaschine in Gang setzt, geben wir uns Mühe, seiner Erwartung zu entsprechen und uns glücklich zu zeigen. Er wäre sonst enttäuscht, und eigentlich wäre es ja auch ganz schön, wenn es so einfach zu machen wäre mit dem Glücklichsein. Anders sein Freund Max: Nicht nur, daß der die Glücklichmaschine sofort verstanden hat und ganz normal fand; sie „funktioniert“ bei ihm tatsächlich. Die beiden gleichaltrigen Jungen hatten sich heftig gestritten und wütend angebrüllt. In dieser Situation wurde die Glücklichmaschine in Gang gesetzt, und auf der Stelle schlug die Stimmung um; die beiden waren wieder ein Herz und eine Seele.

„Kinder sind eben anders“, erklärt mir mein Kind ab und zu und findet gar nichts dabei. Wie schwer tun hingegen Erwachsene sich, Kinder als „anders“ und erst recht das „eigene Kind“ als den oder die andere zu sehen und anzuerkennen. „Mein“ oder „unser“ Kind, die Verbindung von Kind und dem besitzanzeigenden Fürwort macht aufmerksam, daß Kinder, wenn schon nicht, wie über lange Zeit in der Geschichte üblich, als Besitz, so doch zugeordnet und bezogen auf Erwachsene verstanden werden. Die Eigenheit und den eigenen Wert der Kindheit als eine Lebensphase, die eine unwiederbringlich eigene, vollgültige Gestalt des Menschseins darstellt, nicht nur Durch- und Übergang ist, wirklich anzuerkennen steckt trotz einer inzwischen zweihundertfünfzigjährigen pädagogischen Tradition seit der Aufklärung und trotz des „Jahrhunderts des Kindes“ (E. Key) noch „in den Kinderschuhen“.¹ Immer wieder siegt der ver-

¹ Oser und Althof zeigen, daß die „romantische“ Erziehungsphilosophie, für die u. a. Ellen Keys Losung des „Jahrhunderts des Kindes“ zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts steht, von der Einsicht geprägt war, daß „Kinder anders sind“. Auch das Konzept der Maria Montessori fordert, die Andersartigkeit der Kinder zu respektieren. Angesichts der Grenzen einer „Gärtnerpädagogik“, die das, was Kinder wollen, ohne weitere Hin-

Kinder sind und handeln anders

klärend-nostalgische Blick auf die vermeintlich „heile Kinderwelt“, immer wieder müssen Kinder ihre Bedürfnisse einer Erwachsenenwelt mit ihrer Logik des Umgangs mit Zeit und Ressourcen anpassen.

Kinder sind anders: Sie denken, fühlen und entscheiden anders. Wenn Philipp derzeit etwas zu entscheiden hat, und das beginnt schon bei der Frage, ob er das rote oder blaue T-Shirt anzieht und ein Sesam- oder Mohnbrötchen zum Frühstück möchte, dann zählt er aus: „Eine kleine Micky Maus, ging mal aufs Rathaus. Rathaus krachte, Micky Maus lachte, Ampel Rot, und du bist tot.“ Und so scheiden das rote T-Shirt und das Mohnbrötchen an diesem Morgen aus. Kinderzählreime und Nonsensegedichte spiegeln eine eigene kindliche Sprachkultur, die die Erfahrung der Zusammengehörigkeit stärkt: „Wir Kinder“ – und die Spaß macht.² Obwohl er schon hunderte Male mit diesem Reim abgezählt hat, findet Philipp ihn immer noch komisch und lacht darüber wie beim ersten Mal.

Kinder handeln anders: Das Kinderspiel zeigt das am eindrucklichsten. Der Entwicklungspsychologe R. Oerter charakterisiert es als ein „Handeln ganz besonderer Art“, ein Handeln, dem die Handlungsfolgen in allen ihren Konsequenzen fehlen. Es geht um eine Handlung um der Handlung willen, die einen Wechsel des Realitätsbezugs schafft und eine neue Realität konstruiert, bei der Wiederholung und Ritual eine wesentliche Rolle spielen.³ Deshalb läßt das Spiel eine besondere Kreativität zu, eine Freiheit, die dem Handeln Erwachsener kaum je innewohnt – übrigens auch nicht ihrem „Spielen“.⁴ Wer mit Kindern spielt und wem es hier und da gelingt, „auf ihre Weise“ mitzuspielen, ahnt etwas von

terfragung für das hält, was sie sollen, bleibt als Verdienst des romantischen Ansatzes festzuhalten, daß dieser die Andersheit der Kinder in besonderer Weise anerkennen und respektieren wollte. Vgl. F. Oser – W. Althof, *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Erziehung und Entwicklung im Wertebereich* – Ein Lehrbuch, Stuttgart 1992, 90 ff.

² Die Bedeutung von Kinderreimen als eine spezifische Form kindlicher Sprachkultur ist inzwischen sowohl unter sprachwissenschaftlicher als auch unter soziologischer Perspektive beachtet und erforscht worden. Vgl. bes. K. D. Koch – M. Bofinger (Hg.), *Plitsche, Platsche, Moddersgatsche. Kinderreime*, Bremen 1997, und H. Fischer, *Kinderreime im Ruhrgebiet*, Köln 1994.

³ Vgl. R. Oerter, *Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz*, München 1993, 1–18.

⁴ Für Oerter sind unter spielpsychologischer Perspektive dabei die Regel-, Strategie- und Glücksspiele sowie sportlichen Wettkämpfe Erwachsener, die das Kinderspiel ablösen, weniger interessant, als „Bereiche, die scheinbar nichts mit dem Spiel zu tun haben – wie Religion, Kunst und Arbeit“. Ebd., 279. Beim Spiel Erwachsener kommt es zu einer Transformation (etwa durch Versenkung in der Arbeit), zu Institutionalisierung (etwa im Sport) und zur Privatisierung des Spiels („die heile Welt des Hobbys“). Vgl. ebd., 310–316.

der Andersheit des Kinderspiels: „Du wärst jetzt wohl mal . . .“⁵

Kinder sind anders – das gilt für alle Dimensionen ihres Seins und ihrer Entwicklung, für die Kognition, ihre Moralität, ihr Urteilen – und auch für ihren Glauben. Gerade die strukturgenetischen Entwicklungstheorien, auf Piagets Untersuchungen zur kindlichen Entwicklung des Denkens und der Moralität aufbauend, die dieser übrigens, empirisch durchaus fragwürdig, weitgehend der Beobachtung „seiner eigenen“ Kinder verdankt, haben Einblicke in die Eigenheit und Andersheit von Kindern eröffnet. Sie hätten zugleich eine Ethik des Umgangs mit Kindern hervorzubringen, die der Kindheit ihre Würde beläßt, indem sie das Anderssein der Kinder achtet. Kindliches Denken und Handeln sind nicht als möglichst bald zu überholende und überwindende und damit doch defizitäre Formen des Denkens und Handelns wahrzunehmen und zu „be“-handeln. Das klingt selbstverständlich – und doch beschäftigt die Religionspädagogik seit etlichen Jahren der Streit um den angemessenen Umgang mit dem sogenannten „Kinderglauben“,⁶ mit dem Weltverständnis von Kindern, ihren Gottesbildern, ihrem Symbolverstehen, ihrem artifiziellistischen und animistischen Denken . . .

Die Andersheit der Kinder achten und anerkennen

Was heißt es nun in der pädagogischen Beziehung konkret, die Andersheit der Kinder zu achten und anzuerkennen? Diese Frage muß alle, die mit Kindern zu tun haben, Eltern, ErzieherInnen, LehrerInnen und pastorale MitarbeiterInnen beschäftigen. Geschieht diese Anerkennung vorrangig oder gar ausschließlich, indem Kindern der Freiraum eröffnet wird, ihre „Sicht der Dinge“ zu artikulieren und zu leben, oder geschieht das zuerst, indem Kinder mit dem Denken und Urteilen anderer, Erwachsener eben, konfrontiert werden – und wie verhalten sich diese Dimensionen zueinander? Wenn Entwicklung das Ziel der Erziehung ist, steht jedes erzieherische Handeln unter der anspruchsvollen ethischen Herausforderung, sich als entwicklungsfördernd auszuweisen. Wie viele erzieherische Anstrengungen im Alltag von Eltern, LehrerInnen, ErzieherInnen . . . aber richten sich noch immer – und oft genug unreflektiert dazu – auf die Anpassung an die Bedürfnisse und Anforderungen der doch gerade für Kinder geschaffenen pädagogischen Institutionen Kindergarten und Schule. Diese wiederum wissen

⁵ Vgl. zu den Als-ob-Spielen als Symbolspiel ebd., 93–96, 111–116.

⁶ Vgl. die Diskussion unter dem Thema „Kinder denken anders. Zur Kontroverse um die ‚Erste Naivität‘“, in den Katechetischen Blättern 115 (1990) Heft 3, S. 170–190.

um den Spagat zwischen dem Anspruch einer Kinder- oder SchülerInnenorientierung auf der einen Seite und den gesellschaftlichen Ansprüchen an Elementar- und Primärerziehung auf der anderen und suchen ihnen, durchaus mit eindrucksvollen Ansätzen und Konzeptionen, zu begegnen. Der Situationsansatz im Kindergarten und die Bemühungen um ein ganzheitliches, entdeckendes und die Eigentätigkeit der Kinder förderndes Lernen in der Grundschule zeugen davon. Auch die katechetischen Bemühungen, mit Kindern Gemeinde zu leben und etwa Sakramente zu feiern, stehen in dieser Spannung. Kinder als (Ko-)Konstrukteure ihrer Wirklichkeit wahrzunehmen⁷ bedeutet gerade nicht, sie zu überschätzen oder ihr Kindsein zu verklären. Es bedeutet nicht mehr und nicht weniger, als ihr Anderssein anzuerkennen. Das, was für die Begegnung mit einem jeden Menschen elementar gilt, nämlich die Anerkennung seines Andersseins und seines Anders-, sogar Fremd-sein-Dürfens gilt auch und gerade für die Beziehung zu Kindern. In ihnen tritt nämlich immer auch ein schwächerer, besonders verletzbarer und bedürftiger „anderer“ gegenüber.

Kinder sind anders – darauf aufmerksam zu machen, ihre Sicht der Dinge zur Geltung zu bringen und zugleich zu zeigen, was das für den Umgang mit Kindern in der Pastoral bedeutet, ist das Anliegen dieses Schwerpunkts. Damit steht er in der Verbindung zu unserem letzten „Kinderheft“, „Mit Kindern glauben“⁸, und setzt doch einen neuen Akzent. Lag seinerzeit das Hauptaugenmerk auf der Frage nach Kindern als Herausforderung für den gemeinsamen Glauben von Erwachsenen und Kindern, so wollen wir diesmal noch deutlicher für Kinder, ihre Lebenswelt und ihren Glauben sensibilisieren. Daß es damit auch um uns und unser Selbstverständnis als Erwachsene geht, läßt sich wohl kaum besser formulieren als in dem Wort von Erich Kästner: „Die meisten Menschen legen ihre Kindheit ab wie einen alten Hut. Sie vergessen sie wie eine Telefonnummer, die nicht mehr gilt. Früher waren sie Kinder, dann wurden sie Erwachsene, aber was sind sie nun? Nur wer erwachsen wird und Kind bleibt, ist ein Mensch.“

⁷ Vgl. J. Piaget, *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*, Frankfurt 1983; und J. Valsiner, *Culture and the development of children's action*, New York 1987.

⁸ Vgl. *Diakonia* 17 (1986) Heft 5.