

Armin Krenz / Ferdinand Klein

Bildung durch Bindung

Frühpädagogik: inklusiv und beziehungsorientiert

FRÜHE BILDUNG UND ERZIEHUNG



Vandenhoeck & Ruprecht



■ FRÜHE BILDUNG
UND ERZIEHUNG ■

Vandenhoeck & Ruprecht

Armin Krenz / Ferdinand Klein

Bildung durch Bindung

Frühpädagogik: inklusiv und bindungsorientiert

2. Auflage

Vandenhoeck & Ruprecht

Herrn Dr. Armin Krenz, dem engagierten Begründer und Vertreter des modernen Situationsorientierten Ansatzes in der Kita und Wegbereiter einer tief im Humanismus verankerten Elementarpädagogik, zu seinem 60. Geburtstag vom Koautor gewidmet.

Mit 2 Abbildungen und 1 Tabelle

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 978-3-525-70136-2

ISBN 978-3-647-70136-3 (E-Book)

Umschlagabbildung: Michael Modrow, Bad Segeberg

© 2013, 2012, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, 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.

Layout und Satz: textformart, Göttingen

Druck und Bindung: ⊕ Hubert & Co, Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Inhalt

1. Zu diesem Buch	7
1.1 Vorwort	7
1.2 Vorhaben	12
1.3 Einleitende Impulse	15
2. Kinder- und Menschenrechte	24
2.1 UN-Kinderrechtskonvention und die Korczak-Pädagogik	24
2.2 Perspektive: Kinderrechte ins Grundgesetz	44
2.3 UN-Behindertenrechtskonvention als Leitbild einer modernen Sozial- und Behindertenpolitik	49
2.4 Das Normalisierungsprinzip: Basis pädagogischen Handelns für alle Kinder	53
3. Sozial- und erziehungswissenschaftliche Reflexionen	59
3.1 Zum inklusionspädagogischen Menschenbild	59
3.2 Sehnsucht – eine Triebkraft des Lebens	64
3.3 Verantwortung in der konkreten pädagogischen Situation	65
4. Bildung durch Bindung – Herausforderungen an die Fachkraft	67
4.1 Veränderte Kindheiten	71
4.2 Bildungsarbeit in der Elementarpädagogik – kritische Anmerkungen	84
4.3 Grundlagen und Voraussetzungen	98
4.4 Die Person der elementarpädagogischen Fachkraft	114
4.5 Bindung ist achtsame Empathie	142

6 INHALT

5. Inklusive Erziehung und Bildung konkret	148
5.1 Praxiserfahrungen	149
5.2 Erfahrungen im internationalen Zusammenhang	151
5.3 Zwischenbilanz	152
5.4 Inklusive Praxis als Prozess und Ziel	153
5.5 Inklusion konkret	154
6. Neue Aufgaben	157
6.1 Erziehungsdidaktische Aspekte	157
6.2 Bildungspartnerschaft zwischen Fachkraft und Familie	161
6.3 Index für Inklusion	162
6.4 Das Verhalten des Kindes beobachten	163
6.5 Leitbild einer menschengerechten Kommune	164
7. Inklusive Praxisanforderungen und -hinweise	166
7.1 Wertarten und Wertewandel	167
7.2 Wie inklusive Erziehung nicht sein darf	181
7.3 Gemeinsame Spiel- und Lernsituationen schaffen	182
7.4 Mit Herz, Hand und allen Sinnen	182
7.5 Wie gemeinsame Erziehung gelingen kann	184
8. Beispiel: Frank	189
8.1 Anamnese und Diagnose	189
8.2 Beginn der Beratung und Begleitung	190
8.3 Im inklusiven Kindergarten	191
8.4 Ein offenes Erziehungsprogramm	192
9. Anhang	195
9.1 Zusammenfassung der UN-Menschenrechtskonvention	195
9.2 Nachwort	198
9.3 Literatur	205

1.

Zu diesem Buch

1.1 Vorwort

Max Frisch, der große Schweizer Schriftsteller, hat sich in seinen vielen Schriften mit der Frage nach der Identität des Menschen und dem Umgang mit seiner Welt auseinandergesetzt. In seinem ersten Tagebuch (1946–1949) schrieb er unter anderem: „Auch wir sind die Verfasser der anderen; wir sind auf eine heimliche und unentrinnbare Weise verantwortlich für das Gesicht, das sie uns zeigen, verantwortlich nicht für ihre Anlage, aber für die Ausschöpfung dieser Anlage“ (1975, S. 12). Dieser Satz trifft mit seiner Bedeutung genau in die hohe Verantwortung der erzieherischen Tätigkeit. Gleich den Verfassern von Büchern, Fachartikeln, Konzeptionen, die ihre Gedanken schwarz auf weiß zu Papier bringen, sind es auch die frühpädagogischen Fachkräfte, die mit ihrer Persönlichkeit und ihrer besonderen Arbeitsweise eine *prägende (Aus-)Wirkung auf Kinder haben* – neben den Einflüssen der Elternhäuser. Auch elementarpädagogische Fachkräfte wirken heimlich, ständig und unentrinnbar und gestalten die Biografie des einzelnen Kindes mit. In vielen Kindern spiegeln sich Erfahrungen aus der Zeit ihres Kindertagesstättenbesuchs wider und zeigen sich gegenwärtig und zukünftig als entwicklungsförderliche oder entwicklungshinderliche Verhaltensmerkmale.

So ist der Aufbau einer individuell geprägten Identität des Kindes stets mit dem persönlichen und beruflichen Selbstverständnis, der besonderen *beruflichen Identität* und der *persönlichen Identität* der Fachkräfte auf das Engste verknüpft. Beide Identitätsbereiche entstehen nicht von allein, getreu dem Motto: „Ich will einmal abwarten, was die Umgebung aus mir macht.“ Sie entwickeln sich vielmehr aus der eigenen Motivation, einer ständigen Selbstbetrachtung des Seins und seiner besonderen Wirkung auf Kinder, um human orientierte, kompetente und professionelle Verhaltensmerkmale auf- und auszubauen. Diese sind mit dem Ziel verbunden, einerseits selbstverantwortlich mit sich umgehen zu können, andererseits eine qualitätsgeprägte und bindungsstarke Frühpädagogik durchzuführen, die tatsächlich den viel genutzten Begriff *Qualität* im Sinne von *gut sein* zu Recht nutzt. Die persönliche und berufliche Identität entwickelt sich im (selbst-)kritischen Umgang mit den eige-

nen, fremden und arbeitsfeldspezifischen Anforderungen, die mit dem Berufsbild der pädagogischen Fachkraft auf das Engste verbunden sind. So geht es beispielsweise darum, immer wieder selbstreflexiv die eigene, ganz persönliche Lebensgeschichte und das konkrete Verhalten mit dem konkreten Alltagsgeschehen vor Ort zu vernetzen, um festzustellen, welche Handlungsmomente konstruktiv und welche destruktiv für die Entwicklung des Kindes und der eigenen Person waren bzw. sind (vgl. Großmann, 1998; Hartmann, 2005). Dazu gehört unter anderem eine ausgebaute Dialogfähigkeit, um mit sich in den unterschiedlichsten Lebens- und Arbeitssituationen in Selbstbetrachtungen und -verhandlungen einzutreten. Hier heißt es dann, lebendige Entwicklungsfelder für beide Seiten zu entdecken, Entwicklungschancen zu nutzen und Fehlentwicklungen durch neue Handlungsstrategien zu ersetzen.

In einem immer wiederkehrenden Klärungsprozess müssen unterschiedliche Erwartungen und Anforderungen, die man selbst an sich (zu haben) hat und die von außen kommen, auf ihre fachliche Existenzberechtigung hin überprüft werden. Es müssen Widersprüche entdeckt und geklärt, rigide Verhaltensmuster entdeckt und verändert, Auseinandersetzungen mit sich und anderen geführt, Stellung bezogen, Entscheidungen mitgetragen, korrigiert bzw. durchgehalten, Selbstaktivität gezeigt, Standpunkte fachlich begründet vertreten, Lernmöglichkeiten gesucht, Selbstverantwortung übernommen und neue Handlungsstrategien ausprobiert werden.

Selbstentwicklung und Selbsterziehung führen zu einer professionellen Selbstverwirklichung – ein umgekehrter Weg führt zu Starrheit und Ignoranz von notwendigen Handlungsschritten. Aurelius Augustinus, ein großer Kirchenlehrer, sagte einmal: „In dir muss brennen, was du entzünden willst.“

Wenn fröhlichpädagogische Fachkräfte Kinder und ihre Entwicklung, Kollegien und Träger, die Öffentlichkeit und Eltern sowie die Politik im Sinne einer qualitätsgeprägten Frühpädagogik entzünden wollen, sind *Engagement*, offensives *Handeln* und *Lebendigkeit* sowie der ständige Blick auf das Wesentliche ebenso wie die permanente Entscheidung für das wirklich Bedeutsame und damit die tatsächlich entwicklungsförderlichen Einflüsse im Hinblick auf kindorientierte Entwicklungsbedingungen unausweichlich.

Dazu brauchen Kinder eine täglich herausfordernde Umgebung und engagierte, motivierte, begeisterungsfähige, voller Ideen übersprudelnde und lebendige elementarpädagogische Fachkräfte, die auf der einen Seite einer immer deutlich zunehmenden *Verpädagogisierung der Kindheiten* die rote Karte zeigen und auf der anderen Seite eine Pädagogik mit Kindern gestalten, die lebendig und spannend ist, die Neugierde der Kinder immer wieder aufs Neue provoziert und den Alltag der Kinder zu einem wahren *Fest der Sinne, der Entdeckungen aller Talente und zu spannenden Entwicklungsgeschichten* werden lässt, eingebunden in tragfähige, Sicherheit vermittelnde Beziehungserfah-

rungen (vgl. Suess/Pfeifer, 2000; Bowlby, 2001; Grossmann/Grossmann, 2004; Crain, 2005; Gebauer, 2007; König, 2010).

Das kann nur dort geschehen, wo Kinder sich Tag für Tag selbstaktiv einbringen können, wo ihre Interessen aufgegriffen und mit ihnen gemeinsam weiterentwickelt werden, wo Kindermeinungen erwünscht und immer wieder gefragt sind, wo sich Regeln und gemeinsame Absprachen nach Entwicklungsbedürfnissen von Kindern ausrichten, wo Experimente und Gestaltungsvielfalt den Tagesablauf bestimmen, wo die unterschiedlichsten Spielformen vom Theater- bis zum Schattenspiel, vom großflächigen Bau- bis zum szenischen Rollenspiel genossen werden können, wo Musik und Märchen, Geschichten und Tobeerlebnisse, Höhlenbauten und aufregende Schatzsuchen, Zaubern und Kulissenbau die Kinder motivieren, ihre Einrichtung und die Fachkräfte zu lieben: wo Kinder ihren Alltag als einen *wesentlichen Teil ihrer aktuellen Lebenserfüllung* erfahren. Dann würde sich auch der viel zitierte Satz in der Wirklichkeit wiederfinden: „Wir holen das Kind da ab, wo es steht und wie es sich seine Umgebungswelt wünscht.“ Sicherlich wäre es für viele Kinder ein Traum, in *Bullerbü* zu leben und die Kindheit in einer Welt zu verbringen, in der es noch möglich ist, Kind zu sein. In diesem Zusammenhang bietet es sich an, den Worten von Astrid Lindgren zuzustimmen, als sie in einem Interview mit der Süddeutschen Zeitung äußerte: „Ich kann nur hoffen, dass die Kinder die Dummheiten der Erwachsenen überwinden“ (SZ, 14.11.1997).

Ein sogenannter *Bullerbü-Effekt* wird von Kindern überall dort gespürt und erlebt werden können, wo engagierte Erwachsene – Eltern und frühpädagogische Fachkräfte – der immer stärker zunehmenden Funktionalisierung von Kindheiten – gerade auch durch eine Verpädagogisierung und Vertherapeutisierung – Inhalt gebieten! Wenn Erwachsene sich an ihre eigenen, selbst geliebten Rückzugsecken, Geheimnisse, Streiche, vertieften Spielerlebnisse, unbeaufsichtigten Spielplätze und spannenden Kindheitsabenteuer zurückerinnern und das Glück ihrer eigenen Kindheit immer wieder aufs Neue spüren, wird die Möglichkeit gegeben sein, dass auch in unserer medial bestimmten, konsumorientierten und technisierten Welt der Bullerbü-Effekt wieder zu seinem Recht kommen kann. Innen- und Außenräume entwickeln sich dann zu Orten, in denen das Wesentliche – die Wirklichkeit der Möglichkeiten – wieder von Kindern erlebt werden kann: sich selbst zu entdecken, die Welt zu ertasten und zu begreifen, sich selbst als klein und zugleich bedeutsam einzuschätzen, die vielfältigsten Düfte der Natur zu riechen, die Vielfalt von naturgegebenen Speisen zu schmecken, Naturgeräusche zu erlauschen und das für Kinder aktuell Bedeutsame zu sehen, um es in tiefe, persönliche Betrachtungen einzubeziehen. Dazu brauchen Kinder naturnahe Spiel- und Erlebnisräume in tragfähigen Beziehungen: Tag für Tag (vgl. Lindgren, 2000; Benjes, 1999). Sie brauchen also ein entsprechendes Umfeld und gleichzei-

tig Menschen, die gemeinsam mit ihnen den lebendigen pädagogischen Alltag bewusst erleben und lebendig in einer bindungsstarken Beziehung gestalten und vielfältig nutzen. Dies entspräche ganz dem Ansatz der *Learning Stories*, der in Neuseeland entwickelt wurde. Dort geht es *nicht* um den gezielten Aufbau oder die konkrete Förderung von speziellen Fertigkeiten, die Kinder in bestimmten, zeitlichen Altersschienen oder bei Leistungsdefiziten beherrschen sollten – wie es überwiegend in Deutschland üblich ist –, sondern um Lernkompetenzen bzw. Lernstrategien, die jedes Kind entsprechend seinen ganz persönlichen Interessen bzw. Neigungen, seinem individuellen Können und Wissen bildet, verbunden mit seinem Wunsch, die Welt in sich und um sich herum zu erschließen. Entwickelt wurde dieser Ansatz von Margret Carr, die sich dabei das neuseeländische Curriculum für Elementarpädagogik als Grundlage auswählte: das *Te Whariki*. Hier existieren keine disziplinenorientierten Lernbereiche, sondern vielmehr stehen folgende lebensweltorientierte Grundprinzipien im Vordergrund:

- a. Die Grundlage aller Bildungs- und Lernprozesse ergeben sich aus Beobachtungen und Erlebnissen von Alltagssituationen, mit denen sich das Kind beschäftigt und auseinandersetzt.
- b. Kinder sind lernende Individuen, deren Kompetenzen, Interessen und Fähigkeiten im Mittelpunkt stehen.
- c. Indem Alltagsprozesse, in denen Kinder Lernprozesse zum Ausdruck bringen, von den elementarpädagogischen Fachkräften beschrieben werden, werden Kinder zum Lernen und Wachsen befähigt.
- d. Das Umfeld, die Umwelt, die Familien der Kinder sowie die Gemeinde/der Lebensort werden in die gesamte Arbeit mit einbezogen.
- e. Die Kinder werden dabei unterstützt, Beziehungen mit Menschen, Tieren, zu ihrem Lebensort und zur gesamten realen, dinglichen Umwelt herzustellen, zu pflegen und auszubauen.
- f. Lernen und Wachsen ist immer und zu jeder Zeit ganzheitlich geprägt – nie teils isoliert, künstlich konstruiert, funktionsorientiert geplant oder *schulisch* lernzielbestimmt.

Übrigens stammt das Wort *Te Whariki* aus der Sprache der Maori, der Ureinwohner Neuseelands, und bedeutet übersetzt soviel wie „eine Matte, auf der alle stehen können“. Grundlage aller bildungsrelevanten Kommunikations- und Interaktionsprozesse sind dabei *Beziehungserlebnisse*. Und hier schließt sich der Kreis zu Hans-Joachim Laewen, wenn er betont: „Eine sichere Bindung (ist) eine stabile Voraussetzung für das Gelingen der kindlichen Bildungsprozesse, deren wichtigstes Ziel aus der Sicht des Kindes nicht abstrakte Welterkenntnis, sondern Handlungsfähigkeit hinsichtlich seiner Bedürfnisse

und Interessen ist“ (2005, S. 10). Diese Aussage wird von Hirnforschern gleichfalls immer wieder hervorgehen, wenn sie betonen, dass neurobiologische Prozesse stets mit psychosozialen Prozessen in einer kontinuierlichen Wechselbeziehung stehen (vgl. Roth, 2001; Holt, 2003; Suess, 2006).

Was wir zu lernen haben,
ist so schwer und doch so einfach und klar:
Es ist normal, verschieden zu sein.
(Weizsäcker, 1993, S. 1)

Wir gehen von der sozialwissenschaftlichen und politisch bedeutsamen Erkenntnis und ebenso von der täglichen Lebenserfahrung aus, dass die Anerkennung, Achtung und Wertschätzung des anderen Menschen von Beginn seines Lebens an ein Grundbedürfnis des Menschen ist. Diesem Bedürfnis wird vielen Kindern, besonders Kindern mit Behinderung und Vernachlässigung und Kindern in Armut, nicht entsprochen. Sie machen in ihrem Leben schon sehr bald die Erfahrung, nicht oder nicht hinreichend anerkannt, geachtet und respektiert zu werden. Ihre Würde wird verletzt und Identitätsentwicklung wird beeinträchtigt.

Diesem Anerkennungsdefizit (Honneth, 2003, Dederich, 2011) kann und soll durch eine bindungsorientierte Bildung begegnet und damit der Anerkennungsethik zu ihrem Recht verholfen werden. Der Bildung durch Bindung liegt das Einüben einer Kultur der Anerkennung in der inklusiver werdenden Kita am Herzen.

Inklusion bedeutet, dass jeder Mensch mit Behinderung von Beginn an allen Aktivitäten der Menschen seines Lebens- und Erfahrungsraumes teilhaben soll, denn er ist Teil des Ganzen. Teilhabe (Partizipation) heißt: dabei sein, dazu gehören, mit-gestalten, mit-entscheiden und mit-verantworten. Hier nimmt er mit anderen Teilhabern am sozialen Ganzen teil – und er gestaltet das Ganze der menschlichen Gemeinschaft mit.

Das Anerkennen des anderen Menschen erfordert ein sensibles Bewusstsein dafür, jedes einzelne Kind so zu sehen, wie es ist, und nicht, es auf das Bild festzulegen, das wir von ihm haben. Das gilt für die elementarpädagogische Bildung durch Bindung ganz besonders. Pfl egt man diese Anerkennung des Kindes in seiner Würde und in seinem Menschsein nicht, dann kippt das pädagogische Beziehungsverhältnis in ein Gewaltverhältnis um und die Identitätsentwicklung des Kindes wird in vielfältiger Art und Weise gestört, ja zerstört.

Dieser ethisch fundierten situationsorientierten Erziehungs- und Bildungsaufgabe stellen sich die beiden Autoren. Sie laden die Leserin und den Leser zum Mitdenken und Reflektieren der eigenen Theorie und Praxis ein. Vor allem die elementarpädagogische Fachkraft, die eine inklusiver werdende

Kita, einen Ermöglichungsraum für alle Kinder anstrebt, möchte unser Buch auf dem Weg der persönlichen Qualifizierung begleiten. Ihre Qualifizierungsinitiative ist das grundlegende Merkmal der pädagogischen Professionalität, die berufliche Identität anstrebt und Eigeninteressen hinter die Bedürfnisse der Kinder stellt. Mit dieser offenen Haltung kann die Kita als Kompetenzzentrum für alle Kinder gestaltet werden und es kann sich eine kinderfreundliche Lebenswelt der Vielfalt und Menschlichkeit entwickeln.

1.2 Vorhaben

Die Achtung der Gefühle des anderen [ist] die beste Grundlage für ein blühendes, glückliches Beziehungs- und Gefühlsleben
(Saramago, 2010, S. 212).

Zunehmend mehr Kinder mit Behinderung finden Aufnahme in der Kita. Damit steht die elementarpädagogische Bildungseinrichtung vor grundlegenden Veränderungen. Besonders die Qualifizierungsinitiative der Erzieherin und des Erziehers, ihre pädagogische Professionalisierung spielt bei diesem Veränderungsprozess eine Schlüsselrolle. Eine Erzieherin erzählt von ihrem inklusiven Bemühen in der Gruppe:

Die Unsicherheit im Umgang mit Behinderung, die man als Erwachsener hat, besteht bei den Kindern überhaupt nicht in der Form. Also die sind teilweise auch unsicher, die Großen fragen dann zum Beispiel sehr detailliert nach, was denn das Kind hat. Und dann finde ich es auch wichtig, ihnen eine detaillierte Antwort zu geben. Aber erstmals begegnen sie sich. Und die sind auch gar nicht so voreingenommen und nehmen auch nicht in übertriebenem Maße Rücksicht. Und wenn man gerade Rücksicht einfordert, dann passiert genau das Gegenteil. Dann wird eben hintenherum geärgert oder ausgegrenzt. Wenn man immer sagt, ‚Du musst den jetzt mitspielen lassen‘ oder: ‚Sei mal besonders lieb, weil es schon so schwer für das Kind ist. Es hat eine Behinderung‘, führt das eher zur Ausgrenzung. Das versuchen wir den Eltern, die das ihren Kindern sagen, immer auszureden. Das geht irgendwie nicht, das geht immer nach hinten los. Die müssen sich einfach kennenlernen (zit. n. Albers, 2011, S. 77).

Eine andere Erzieherin hat mit Anna ihre Probleme.

Anna ist unruhig. Sie kann nicht bei der Sache bleiben und schaukelt mit dem Stuhl, bis er umkippt. Oder sie steht beim Sport mit anderen Kindern stolz und glücklich auf der Bank. Nacheinander springen alle herunter, nur Anna bleibt oben stehen. Erschreckt und verwirrt blickt sie sich um. Was ist passiert? Warum steht sie plötz-

lich ganz allein auf der Bank? Gerade war sie doch noch zwischen den anderen Kindern. Hilflos blickt sie zur Erzieherin (Finger, 2010, S. 9).

Für das Verhalten, das Anna zeigt, gibt es viele Bezeichnungen. Man könnte es hyperaktiv nennen oder auch unter dem modernen Begriff der Autismus-Spektrum-Störungen einordnen. Und Félicie Affolter, eine Schülerin des großen Entwicklungspsychologen Jean Piaget, würde Sylvia als ein wahrnehmungsgestörtes Kind sehen. Entscheidend ist, wie die Erzieherin das Verhalten von Anna deutet. Durch ihre Wahrnehmung und Deutung schafft sie eine neue Wirklichkeit und verändert ihre Haltung zum Kind. Hinter Annas Verhalten verbirgt sich eine Botschaft, nämlich der Wunsch, mitzumachen und ihr Verhalten zu ändern. Anna steckt in einer dramatischen Beziehungsnot.

Eine Erzieherin, die diese Haltung pflegt, wird bemüht sein, mit dem Kind nach seinen eigenen Kraftquellen zu suchen, sein *Gutsein* zu entdecken, zu begleiten und zu fördern. Sie wird versuchen, das Verhalten des Kindes ...

- ◆ zu sich selbst,
- ◆ zur Gruppe und
- ◆ zum Lerngegenstand

... zu normalisieren und ihm ein gemeinsames Lernen zu ermöglichen. Die beiden Beispiele zeigen uns: Beim situationsorientierten Begleiten inklusiver Prozesse handelt es sich um einen Prozess der persönlichen Qualifizierung. Bei diesem selbst organisierten Prozess ist die Qualifizierungsinitiative der pädagogischen Fachkräfte¹ ein wesentlicher Faktor. *Diese Initiative ist das zentrale Kennzeichen der pädagogischen Professionalität.* Sie steht im Fokus unseres Vorhabens.

1 Bei der Berufsbezeichnung wird in der Regel die für den Elementarbereich zutreffende weibliche Form Erzieherin gebraucht. Wenn es geboten erscheint, wird auch vom Erzieher gesprochen. Da auch Pflegekräfte, Heilpädagoginnen oder Sozialpädagoginnen bei ihrer unmittelbaren Arbeit dem Kind und seiner Entwicklung dienen wollen, sind sie im Grunde erzieherisch und bildend tätig. Aber auch Therapeutinnen wollen dem Kind und seiner Entwicklung dienen, denn sie sind bestrebt, beim Kind mit Behinderung oder Entwicklungsgefährdung körperliche und seelisch-geistige Strukturen anzuregen und aufzubauen. Eine Grenzziehung zwischen erzieherischen und therapeutischen Methoden ist in der praktischen Arbeit nicht sinnvoll. Das Gegenteil sollte die Regel sein: Methoden der Erziehung und Methoden der Therapie sollten einander ergänzen und sich wechselseitig vertiefen. Diese „therapeutische Erziehung“ (Klein/Neuhäuser 2006) will dem Kind und seiner ganzheitlichen Entwicklung dienen.

- ◆ Ist die elementarpädagogische Fachkraft bereit, sich durch das unerwartete Verhalten von Kindern mit Behinderung stören zu lassen, statt die Kinder an die eigenen Vorstellungen anzupassen?
- ◆ Ist sie bereit, bei ihrem Handeln mit dem zentralen pädagogischen Merkmal der Ungewissheit umzugehen und ihr Handeln immer wieder erneut infrage stellen zu lassen?
- ◆ Ist sie bereit, sich konstruktiv auf Veränderungen einzulassen und in ihrer Einrichtung eine inklusiver werdende Lernkultur zu pflegen?
- ◆ Wird sie das weiterentwickeln, was Kinder mit Behinderung in ihrer Entwicklung stützt und ihnen eine gleichberechtigte Teilhabe in der Kita ermöglicht?
- ◆ Wird es ihr möglich sein, das zu verändern oder gar zu überwinden, was die Kinder mit Behinderung „durch gesellschaftliche Einstellungen und deren Handlungsfolgen in ihrer Entwicklung und sozialen Teilhabe behindert“ (Haupt, 2011, S. 285)?

Neben diesen Bildungsfragen, die von der professionellen Haltung und Einstellung der pädagogischen Fachkraft nicht zu trennen sind, geht es der inklusiven Elementarpädagogik vor allem auch um strukturelle Rahmenbedingungen beim Abbau von Bildungsbenachteiligung, um jedem Kind, unabhängig von Sprache und Herkunft, das Recht einzuräumen, sich aktiv in die Lerngemeinschaft einzubringen. Es geht bei dem hier erforderlichen Wandel zur positiven Lernkultur in der entwicklungs offenen Kita auch um Trägerscheidungen und das Leitungshandeln. Von diesen Entscheidungen und Handlungen hängt es wesentlich ab, wie sich die Partizipations- und Kommunikationsstrukturen in der „KiTa als lernende Organisation“ (Ebert, 2011) auf die Lernprozesse der Kinder, der pädagogischen und therapeutischen Fachkräfte und auf die Zusammenarbeit mit den Eltern auswirken. Aus diesen vielschichtigen Fragen greifen wir, um es zu wiederholen, *die Qualifizierungsinitiative der Fachkraft, ihre pädagogische Professionalisierung*, heraus.

Es soll aber auch deutlich werden, dass die mit der UN-Kinderrechtskonvention und der UN-Behindertenrechtskonvention erforderliche Anpassungsleistung des Systems an die Voraussetzungen, an die Bedürfnisse und den Bedarf aller Kinder eine Herausforderung an Kostenträger und Leistungserbringer sowie an die Kita-Leitung – an das professionelle Leitungsmanagement – ist.

Unser Verständnis von Inklusion soll deutlich hervortreten. Ihm ist ein Menschenbild eigen, dem die Idee der Gleichwertigkeit aller Menschen ein Herzensanliegen ist. Das ist unser anthropologisches Fundament. Dieses Fundament war in den Anfängen der Geschichte der Erziehung gegenwärtig: Wir vertreten eine eindeutige und unabweisbare Menschen- verbindende- Position, die das in den wissenschaftlichen Diskursen beklagte anthropologische Niemandsland mit seinem babylonischen Inklusionsbegriff überwindet (vgl. Giese, 2011).

1.3 Einleitende Impulse

Im Grunde sind es immer die Verbindungen mit Menschen,
die dem Leben seinen Wert geben.

Wilhelm von Humboldt

Elementarpädagogik bewegt sich zur inklusiven Pädagogik

Neue Erfahrungen und Erkenntnisse in Wissenschaft, Lebenspraxis und Politik fordern zum Überdenken alter Positionen heraus. Wenn es die Elementarpädagogik schafft selbst in Bewegung zu bleiben, sich weiter zur inklusiven Pädagogik zu entwickeln und alte Strukturen in neue inklusionsorientierte zu wandeln, dann hat die elementarpädagogische Fachkraft auch das Bedürfnis, sich und andere an diesem spannenden und interessanten Entwicklungsprozess zu beteiligen. Damit ist eine entscheidende Grundlage für eine professionell gestaltete Innenqualität sowie eine qualifizierte und einladende Öffentlichkeitsarbeit gelegt, getreu dem Motto: „Wer sich nicht bewegt, kann auch nichts bewegen.“ Oder noch genauer formuliert: „Tue Gutes und Rechtes und bringe das Gute und Menschengerechte authentisch in die Außenwelt – und trotze dadurch den Widerständen mit der Kraft des Herzens“ (Krenz, 2011, S. 222) oder der „Trotzmacht des Geistes“, von der Viktor Frankl, der Begründer der Existenzanalyse und Logotherapie, spricht.

Das Machen der Entwicklung schreitet voran

Nahezu täglich werden wir mit Tipps zur frühen Förderung zugemüllt. So wird schon mit Kindern in Kliniken gleich am Tag nach der Geburt ein Hörprogramm, ein sogenanntes *Easy Listening-Programm* durchgeführt, mit dem die eben geborenen Erdenbürger „stressresistent, kommunikativ und globalisierungskompetent“ gemacht werden sollen (Süddeutsche Zeitung vom 16./17. Oktober 2010). *Das Machen der Entwicklung des Kindes* ist weiter auf dem Vormarsch. Auch auf dem Gebiet der inklusiven Erziehung und Bildung in der Kita scheinen viele genau zu wissen, wie man sie macht. Auf was ist jenseits des Machens und Bewerbstelligens in der frühen Erziehung und Bildung zu achten?

Vom Erfolg des Machens zum Erfolg des Seins

Die elementarpädagogische Fachliteratur zur inklusiven Kita-Arbeit sieht vor allem die kognitive Förderung und vernachlässigt die ihr zugrunde liegenden basalen Aspekte der frühen gemeinsamen Erziehung und Bildung. Förderergebnisse kann man feststellen. Die Leistungen lassen sich messen. Und man ist mit dem Ergebnis zufrieden. Man hat Erfolg. Aber um welchen Preis? Geht man damit nicht am bedürfnisgerechten Leben und Lernen des einzelnen Menschen wie der menschlichen Gemeinschaft vorbei? Bewegt man sich dadurch nicht in der Erziehung schon ganz aus dem Sein-Modus in den Haben-Modus, was zu Gefährdungen des Einzelnen wie der Gesellschaft führt (vgl. Fromm, 1976)?

Nach unseren Erkenntnissen und Erfahrungen ist jeder Mensch für seine körperlich-seelisch-geistige gesunde Entwicklung auf ein Leben und Lernen im Seins-Modus angewiesen – ganz besonders im frühen Alter: Eine frühe gemeinsame Erziehung und Bildung, die das Sein des einzelnen Kindes, sein Grundbedürfnis nach Liebe und Achtung, Vertrauen und Sicherheit, Neugierde und Interesse aus vollem Herzen *Wert schätzt*, bedarf einer akzeptierenden Haltung, die ihre Aufmerksamkeit auf den zwischenmenschlichen Erziehungs- und Bildungsraum, auf Bindung und Beziehung lenkt.

Der Kindheit zu ihrem Recht verhelfen

Diese Forderung begründen Therapeuten, Psychologen und Psychiater, die in ihren Praxen mit einer Vielzahl von kindlichen Entwicklungsproblemen konfrontiert werden. So spricht der Pädagoge und Therapeut Wolfgang Bergmann vom „alltäglichen Förderwahn in der Erziehung“ (Bergmann, 2011). Er zeigt, wie Eltern ihrem Kind von Anfang an eine optimale Ausgangsposition verschaffen wollen und durch ihre Forderungen die Entwicklung des Kindes in lebensbedeutsamen Dimensionen stören und ihm die Kindheit rauben.

Ebenso müssen wir die alarmierenden Befunde der vierfachen Mutter, der systemischen Familienberaterin Felicitas Römer, *Arme Superkinder. Wie unsere Kinder der Wirtschaft geopfert werden* (Römer, 2011), sehr ernst nehmen. Schon viele kleine Kinder leiden unter dem von außen zunehmend stärker einwirkenden Leistungsdruck – und ihre Seelen zerbrechen oder drohen zu zerbrechen. Ihr Recht auf ihre Kindheit, ihr Recht Kind-sein-zu-Wollen, droht der Machbarkeit zu weichen oder ist bereits gewichen.

Das lehren auch Kinderärzte, Kinderpsychiater und -neurologen (vgl. Neuhäuser, 2010; Winterhoff, 2009/2010; Winterhoff/Tergast 2011). Sie weisen gerade die frühe Pädagogik auf die seelische Not der Kinder hin und fordern eine

einfühlsame Begleitung und Führung des Kindes, die ihm seine Kindheit wiedergibt. Kleine Seelen haben große Sorgen (vgl. Glöckler, 2003). Sie brauchen für ein glückliches Leben Seelenproviant (vgl. Krenz, 2009).

Seelenproviant zum Leben erwecken und begleiten

Wie dieser Seelenproviant zum Leben erweckt werden kann, das beschreibt Helen Keller, die – kaum zwei Jahre alt – ihr Augenlicht und ihr Gehör verlor. Ihre Erzieherin Anne Sullivan kämpfte um das Wohl des Kindes und scheute bei der tagtäglichen harten Arbeit keine Mühe, Helen zum Sprechen zu bewegen. Sie hielt dem inzwischen achtjährigen Mädchen die Hand unter den kühlen Wasserstrom und schrieb ihr mit dem Finger das Wort „water“ in die Hand. Helen Keller schreibt in ihren Lebenserinnerungen:

Ich stand still, mit gespannter Aufmerksamkeit die Bewegung ihrer Finger verfolgend. Mit einem Mal durchzuckte mich eine nebelhafte Erinnerung, ein Blitz des zurückkehrenden Denkens – und das Geheimnis der Sprache lag plötzlich offen vor mir. Ich wusste jetzt, dass ‚water‘ jenes wundervolle, kühle Etwas bedeutete, das über meine Hand strömte. Dieses lebendige Wort erweckte meine Seele zum Leben, spendete ihr Licht, Hoffnung, Freude, befreite sie von ihren Fesseln! (Keller, 1994, S. 32)

Wie dieser Seelenproviant gelebt werden kann, das schildert der brasilianische Schriftsteller Paulo Coelho in seiner kleinen Geschichte *Von der Hektik und der langsamen Seele*:

Ein weißer Afrika-Forscher konnte es nicht erwarten, endlich ins Landesinnere vorzustoßen. Um früher an sein Ziel zu gelangen, zahlte er seinen Trägern ein zusätzliches Gehalt, damit sie schneller gehen. Und über mehrere Tage lang legten die Träger ein schnelleres Tempo vor. Eines Abends jedoch setzten sich alle auf den Boden, legten ihre Bündel ab und weigerten sich weiter zu gehen. Soviel Geld er ihnen auch anbot, die Träger rührten sich nicht von der Stelle. Als der Forscher sie schließlich nach dem Grund ihres Verhaltens fragte, erhielt er folgende Antwort. ‚Wir sind so schnell gegangen, dass wir nicht mehr recht wissen, was wir tun. Darum warten wir, bis unsere Seele uns eingeholt hat.‘ (Coelho, 2003, ID 6)

Die Seele des Kindes braucht Zeit und einladende Bildungsräume

Kindheit darf nicht zum frühen Erwachsenenalter beschleunigt werden und der Kindergarten darf nicht zur outputorientierten, kognitiven Förderstätte degenerieren. Die Seele des Kindes braucht Zeit und einladende Lebens- und

Lernräume. In diesen Räumen will sich das Kind wohlfühlen, wachsen, groß und stark werden.

Jedes Kind sucht seinen eigenen Weg. Und es hat ein ursprüngliches Bedürfnis, den Erwachsenen, dem es vertrauen kann, danach zu fragen. Es will mit seinen Lebens-, Lern- und Spielbegleitern sein Kindsein leben und in das gemeinsame Leben und Lernen hineinwachsen. Darum bittet es die vertrauten Erzieher und Begleiter. Diese anthropologischen und pädagogischen Einsichten, die bereits Maria Montessori erkannte, stehen im Einklang mit neurobiologischen und systemtheoretischen Erkenntnissen (vgl. Klein, 2010, Krenz, 2011, Lutz/Knauf, 2009).

Sisyphusarbeit

Der Weg des Hörens auf die Stimme des einzelnen Kindes und das Aufspüren seiner Bedürfnisse kann für die elementarpädagogische Fachkraft, die sich um Inklusion bemüht, der Weg des Sisyphus sein. Denn es geht um das Anerkennen und Wahrnehmen der Behinderung, Krankheit oder Lebenserschwernisse als Teil der menschlichen Normalität. Erst dadurch kann sich der andere Mensch als wirklich zugehöriger Mensch erleben und verstehen lernen.

Viele gelungene Praxisbeispiele liefern die besten Argumente dafür, dass eine gemeinsame Erziehung und Bildung von Kindern in der Kita die Bildungschancen aller Kinder stärkt. Und wenn Inklusion nicht wirklichkeitsfremd propagiert, sondern in Einrichtungen gelebt wird, strahlt dies auf viele andere Bereiche des Zusammenlebens aus und Inklusion kann zur selbstverständlichen Grundhaltung einer Gesellschaft werden, die ihren Reichtum aus der Vielfalt des menschlichen Miteinanders schöpft.

Inklusion ist also durch Menschen in der Praxis zu erobern. Sie darf sich nicht an einer wirklichkeitsfremden Ideologie orientieren (vgl. Speck, 2011) und sie kann im demokratisch verfassten Gesellschaftssystem von *oben* nicht verordnet werden.

Machen wir uns deshalb auf den Weg des Sisyphus. Sisyphus war der griechischen Sage nach dazu verurteilt, einen Felsbrocken einen steilen Berg hinauf zu wälzen, von wo er immer kurz vor dem Gipfel wieder herunterrollte. Aber am Ende seines schwierigen Weges ist er ein glücklicher Mensch geworden. Er sieht die unaufhebbare Diskrepanz zwischen der Wirklichkeit, wie sie ist, und der Wirklichkeit, wie sie sein soll. Noch mehr: Er bejaht sein Handeln und kann in dieser trotzigen Vergeblichkeit eine Art Würde, ja Glück erleben.

Dieses Erleben wird möglich, wenn es sich nicht mit der Hoffnung verbindet, dass sich Widersprüche harmonisieren lassen. Aber wenn wir die Wider-

sprüche aushalten und sogar als Chance für die professionelle Entwicklung begreifen und dabei die Gefühle des anderen achten, dann können wir bei der gestalteten Beziehungsarbeit jenes Glück erleben, von dem der portugiesische Schriftsteller, Sozialreformer und Nobelpreisträger José Saramago spricht: „Die Achtung der Gefühle des anderen [ist] die beste Grundlage für ein blühendes, glückliches Beziehungs- und Gefühlsleben“ (Saramago, 2010, S. 212).

Die Kita ist auf dem Weg zur Demokratie als Lebensform

Die Idee der Inklusion setzt die Kita in Bewegung. Stillstehende und sich nicht bewegende Systeme – das lehrt das systemische Denken – erzeugen Konflikte, Frustrationen und auch Pathologien. Soziale Systeme sind auf Veränderungen angewiesen, um ihre Aufgaben in einer sich fortwährend wandelnden Welt zu erfüllen. Demokratie als Lebensform ist gefragt.

In seinem grundlegenden Werk der Reformpädagogik *Demokratie und Erziehung* beschreibt der amerikanische Sozialwissenschaftler und Pädagoge John Dewey die Demokratie als eine Lebensform und keinesfalls nur als Regierungsform. Er sieht Erziehung und Demokratie als Formen gemeinsamer Erfahrungen, die Lehrende und Lernende in der Schule und in allen anderen Bildungsinstitutionen aller Lebensalter miteinander teilen. Hier wird, nun bezogen auf die Kita-Arbeit, das Lernen in die gemeinsamen Erfahrungen von elementarpädagogischen Fachkräften, Eltern und Kindern und auch Trägern der Einrichtung integriert. Dadurch wird Demokratie gestärkt, weil die Intentionen und Prinzipien der Arbeit von allen, die in Frage kommen, mit-gestaltet und mit-verantwortet werden (Dewey, 2000, S. 196).

Diese miteinander geteilten Erfahrungen sehen wir als ein Modell für die Demokratie in modernen Gesellschaften. Hier werden Kindergärten und alle anderen Bildungseinrichtungen als Orte gesellschaftlicher Reproduktion überwunden und als Orte gesellschaftlicher Transformation erkannt. Dieses demokratische Modell, das sei am Rande erwähnt, hat die Inklusionsforschung noch nicht hinreichend erkannt. Sie blendet weitgehend konkretes Denken aus: Ein Denken über miteinander geteilte Erfahrungen von Kindern und Erwachsenen.

Demokratie als Lebensform benötigt ein konkretes Denken

Der Neuropsychologe Oliver Sacks gibt in seinem Buch *Der Mann, der seine Frau mit einem Hut verwechselt* ein anschauliches Beispiel: Dem Mann Dr. P., ein renommierter Musikwissenschaftler, fehlte das einführende Erkenntnis-

vermögen. Er ging an Menschen so heran, als handle es sich um abstrakte Puzzles. Er schaute sie nicht an, er setzte sich mit ihnen nicht in Beziehung. „Kein Gesicht war ihm vertraut, kein einziges war für ihn ein ‚Du‘“ (Sacks, 1992, S. 29).

Dr. P. verfügte über eine formale Gnosis, aber über keine personale, er sah schematische Strukturen und konnte das Wesentliche nicht erfassen. Sein Wahrnehmen entbehrte der Emotionalität, der imaginativen und initiativen Urteilskraft. Er war fähig kognitive Hypothesen zu formulieren, jedoch nicht kognitive Urteile zu bilden, also Urteile, die intuitiv, persönlich und auf etwas Konkretes und Lebendiges bezogen waren. Er war blind für die Sprache des anderen Menschen. Diese Blindheit kann aber kein Fundament für das Erkennen und Bewusstmachen von Lebens- und Lernzusammenhängen in der Kita-Arbeit sein.

Konkretes Denken bezieht sich eben auf Zusammenhänge des Lebens. Es geht nicht ins Leere, sondern hat sprachlich erlebte Gehalte im Sinn. Durch erlebte Gehalte kommt die Erzieherin zum gegenständlichen Erkennen, das Goethe als das reifste Denken bezeichnet, weil hier das Interesse aus dem Gegenstand heraus das methodische Denken bewegt. Bei dieser Erkenntnisart ist der Erkennende als Person einbezogen. Er hat konkrete Entscheidung zu treffen und für sich sowie für den anderen Menschen zu verantworten.

Konkretes Denken hat Bindung im Sinn und lädt zum Dialog ein

Wir sind bei der Darstellung unserer Gedanken um einen dreifachen Kontakt bemüht: Um Kontakt mit uns selbst, mit Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, sowie mit dem Inhalt. Wir fühlen uns dem konkreten lebensbezogenen Denken verpflichtet. Wie das gemeint ist, das zeigt die folgende Abbildung.

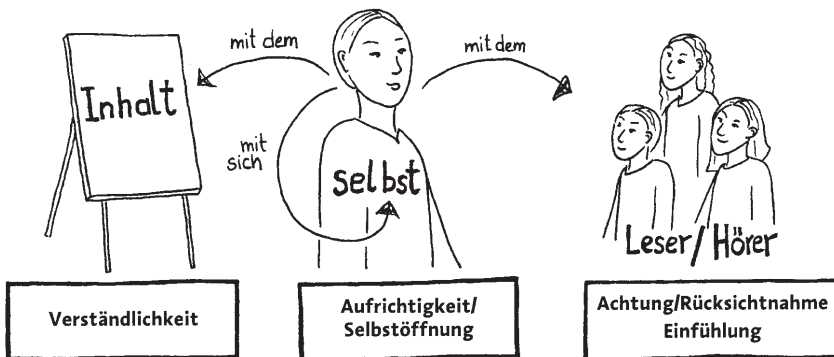


Abbildung 1: Langer/Schulz von Thun/Tausch, 2011, S. 164

Sie stammt von drei bekannten Hamburger Psychologen, Inghard Langer, Friedemann Schulz von Thun und Reinhard Tausch (vgl. Langer/Schulz von Thun/Tausch, 2011, S. 164) und geht auf den amerikanischen Psychotherapeuten Carl Rogers zurück. Rogers erkannte drei Haltungsmomente, die für eine gute Bindungs- und Beziehungsgestaltung charakteristisch sind, die eigenen Ressourcen und die Ressourcen des Lesers und der Leserin fördern. Rogers nannte sie personenzentriert:

- ◆ Achtung/Rücksichtnahme auf den anderen
- ◆ Einfühlung in die seelische Welt des anderen
- ◆ Aufrichtigkeit, Klärung eigener Gedanken, eigener Gefühle und Selbstöffnung gegenüber anderen.

Die drei Haltungsmomente sind grundlegend für jede Situation, in der Menschen einander begegnen und sich miteinander austauschen. Sie charakterisieren die gute Bindungs- und Beziehungssituation in der Demokratie als Lebensform. Sie sind das Fundament der situationsgerechten Erziehung, der Erziehung also, die das Gute und Gerechte anstrebt.

Diese Lebensform gleicht einer Gratwanderung, denn die von außen auf den Menschen zukommenden Anforderungen können ihn aus seiner Mitte vertreiben und seine Beziehungsfähigkeit so tief greifend stören, dass er am Ende nur noch funktioniert. Das zeigt das folgende Beispiel.

Wie der Mensch aus seiner Mitte vertrieben wird und wie er sie wieder finden kann

Das Funktionieren wurde der Kommunikations- und Politikwissenschaftlerin Miriam Meckel zum Verhängnis, die sich wegen eines Burnout in stationäre Behandlung begeben musste. Hier wurden ihr die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit bewusst, nachdem sie 15 Jahre in der Perfektions- und Wichtigkeitsfalle herumgetappt war. Fremdbestimmung, Konkurrenz, Zwänge und Misserfolge führten bei ihr zu einem Funktionieren und sie konnte nicht mehr aus ihrer Krankheit herausfinden. Sie hatte ihre Souveränität über das eigene Leben verloren, sehnte sich nach einem nicht-entfremdeten Dasein und nach haltgebenden Bindungen und sozialen Beziehungen (Meckel, 2010). Miriam Meckel hatte versäumt, die eigentliche Frage nach sich selbst und nach dem anderen Menschen sowie nach sinnstiftender Lebensorientierung zu stellen. Lebenssinn ist nicht verhandelbar.

Auf diesen drohenden Verlust der eigenen Identität antwortet die Person und das Wirken des polnischen Arztes, Pädagogen und Schriftstellers Janusz Korczak (1878–1942), dessen Werk politisch und pädagogisch gleichermaßen bedeutsam ist (siehe das folgende Kapitel): Die Kinder lehrten ihn den Weg, zum Menschlichen zu finden. Seine Verzweiflung über das, was Menschen einander zufügen können, führte ihn zur gelebten Empathie – ohne Selbstmitleid. Korczak hatten Misserfolge nicht demoralisiert und er hatte sich nicht dem Diktat von außen untergeordnet. Er hatte nicht so funktioniert, wie es die Machtbesessenen vorgeschrieben haben. Sein Widerstandsgeist erkannte, dass die wahre Kraft aus erlebtem Schmerz emporsteigt (vgl. Gruen, 2003). Korczak sagte: „Von jemandem verlangen, fertige Gedanken zu liefern, das ist genau so, als machtest du einer fremden Frau den Vorschlag, dein eigenes Kind zur Welt zu bringen. Es gibt Gedanken, die man unter Schmerzen selbst gebären muss, und das sind die kostbarsten“ (Korczak, 1996, S. 11). Darauf weist nun der abschließende Abschnitt hin, der für die inklusiver werdende Kita höchst bedeutsame Impulse gibt.

Von der Selbstverwaltung der Kinder zu den Parlamenten der Welt

Die Rezeption der tief im religiösen Humanismus verankerten einzigartigen Pädagogik des Janusz Korczak zeigt, dass er die Alltagspraxis nie aus den Augen verloren hat. Er behält eine realistische Sicht auf die Charaktere seiner Waisenkinder, sieht ihre Fehler und Schwächen und darüber hinaus sieht er ihren unversehrten menschlichen Kern, auf den sich seine achtsame Haltung konzentriert. Mit dieser empathischen und wertschätzenden Haltung gestalten er und seine Mitarbeiterinnen eine *fröhliche Pädagogik*. In dieser Atmosphäre fühlen sich die Kinder eingeladen, das Gute und Rechte zu tun, sich selbst zu korrigieren und sich zur authentischen Persönlichkeit zu entwickeln.

Korczaks Streben nach Achtung der Würde und Freiheit des anderen Menschen ist der pädagogischen Fachkraft als unvergänglicher Wert aufgegeben. Sein elementares Interesse am Menschen kann der Ausgangspunkt weitreichender Einsichten sein – nicht nur zum Thema Pädagogik, sondern auch zur Frage der Bedingung des Menschseins und der Zukunft des Menschen. Seine Pädagogik der Achtung für das „Proletariat auf kleinen Füßen“ war seine Politik. Er achtete den Menschen im Prozess des Werdens, der in den wechselnden Situationen der Lebenswirklichkeit immer wieder neu zu verstehen ist.

Seine Pädagogik der Achtung und des Verstehens sagt auch, dass wir keine endgültigen Antworten auf pädagogische Fragen erwarten dürfen. Er überlässt seinen Mitarbeitern, seinen Lesern und Hörern und seinen Interpreten die eigene Entscheidung, die sie dann auch zu verantworten haben.

Korczak war davon überzeugt, dass durch eine situationsgerechte Erziehung, die den jungen Menschen wirklich achtet und versteht, die Welt zum Guten und Gerechten gewandelt werden kann.

Diese Überzeugung lebte er bis zuletzt mit seinen Kindern: Er pflegte mit ihnen „eine Gemeinschaft, ein Modell der kleinen Polis“ (vgl. Sobecki, 2008, S. 276), ein Modell einer sich selbst regulierenden Lebens- und Lerngemeinschaft, die den Erwachsenen und jungen Menschen inmitten „zunehmender Systemzwänge zur Selbstbestimmung führt“ (Hentig, 2008, S. 106).

Korczak sprach in seinem umfangreichen Werk von der Selbstverwaltung der Kinder zu den Parlamenten der Welt (vgl. Korczak, 1978a, S. 353 ff.; Korczak, 1979, S. 78 ff.): Er beteiligte junge Menschen mit und ohne Behinderung an der Lösung der täglichen Probleme des Lebens und traute ihnen die Mitverantwortung für ihre Erziehung und ihr Lernen zu. Er hat der alten Sehnsucht des Menschen nach einer neuen Ordnung zwischen den Generationen und nach einem friedlichen Zusammenleben der Menschen jeglicher Art und Herkunft eine bis heute wirkende Chance gegeben.

2.

Kinder- und Menschenrechte

2.1 UN-Kinderrechtskonvention und die Korczak-Pädagogik

Aufrecht stehend, stelle ich meine Forderung,
denn ich verlange nichts für mich:
Gib den Kindern einen guten Willen,
unterstütze ihre Anstrengungen, segne ihre Mühen.
Führe sie nicht den leichtesten Weg, aber den schönsten
(Korczak, 1980, S. 45).

Zwischen den Kinderrechten Janusz Korczaks und der UN-Kinderrechtskonvention besteht eine enge Verbindung. Das wurde beim internationalen Seminar deutlich, das in Genf in der Botschaft der Republik Polen am 9. Juni 2009 zum Thema *Der polnisch-jüdische Pionier für Kinderrechte Janusz Korczak (1878–1942) und die heutige Kinderrechtskonvention als ein internationales Gesetz* stattfand. Korczaks Achtung des Kindes, sein Respekt und Vertrauen gegenüber dem Kind standen im Fokus der Vorträge und Diskussionen in den Arbeitsgruppen. Hier zeigten z. B. Teilnehmer aus Israel den Wandel in der institutionellen Bildungskonzeption auf, der sich durch eine Atmosphäre der respektvollen Zusammenarbeit und der Lernfreude zwischen Pädagogen, Kindern, Eltern und Verwaltung entwickelte: Es werden Korczaks Grundrechte des Kindes, die er in seinen Waisenhäusern entwickelt und erprobt hatte, unter den jeweils gegebenen Bedingungen zum Wohle des Kindes gewandelt, das als Subjekt in seiner *conditio humana* bedingungslos zu achten ist. Korczaks Bild vom Kind war von Gleichwertigkeit und Achtung geprägt. Für ihn wird „das Kind nicht erst ein Mensch, es ist schon einer“. Mit diesem Bild vom Kind eilte er seiner Zeit weit voraus.

In ihrer verdienstvollen Studie zur Perspektivenverschränkung zwischen der UN-Kinderrechtskonvention und der Korczak-Pädagogik zeigt Waltraut Kerber-Ganse wie das Bewusstsein der Würde (*dignitas*) des Menschen durch Jahrtausende in den verschiedenen Kulturen gewachsen ist (Kerber-Ganse, 2009). Erinnerung sei an die

- ◆ Gottebenbildlichkeit des Menschen in biblischen Texten (Genesis 1.27),
- ◆ amerikanische *Bill of Virginia* von 1776,
- ◆ von der französischen Nationalversammlung 1789 verabschiedete *Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte*,
- ◆ *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der UNO* (1948),
- ◆ *Genfer Erklärung (Geneva Declaration) der Schutzverpflichtung der Erwachsenen gegenüber den Kindern* (1924) und
- ◆ *UN-Deklaration über die Rechte des Kindes* (1959). In dieser Erklärung werden erstmals Kinder als Träger von Rechten bezeichnet.

Und am 20. November 1989 wurde in der 44. Vollversammlung der Vereinten Nationen in New York das *Übereinkommen über die Rechte des Kindes* (UN-Kinderrechtskonvention) einstimmig verabschiedet, das bis heute von 193 Staaten angenommen wurde. Damit erhält jeder Mensch auf dieser Welt unter 18 Jahren verbriefte Menschenrechte, wobei das Übereinkommen in einem einzigen Vertragswerk ökonomische, soziale, kulturelle, zivile und politische Rechte zusammenführt. „Die in den 54 Artikeln dargelegten, völkerrechtlich verbindlichen Mindeststandards haben zum Ziel, weltweit die Würde, das Überleben und die Entwicklung von Kindern ... und damit von mehr als der Hälfte der Weltbevölkerung sicherzustellen“ (Maywald, 2011, S. 7).

Die Konvention ist das Ergebnis eines jahrhundertelangen Entwicklungsprozesses und hängt eng mit dem Wandel des Bildes vom Kind zusammen, das noch in der Antike nicht als vollwertiger Mensch gesehen worden ist. Noch im römischen Recht bestimmte der Vater, ob ein neu geborenes Kind anzunehmen oder dem Tod auszusetzen ist. Erst mit der Ausbreitung des Christentums und vor allem im Zuge der Aufklärung wandelte sich das Bild vom Kind erneut. Dem Kind wurde ein eigenständiges Lebensrecht zuerkannt, das der besonderen Fürsorge bedarf. Die Kindheit als Lebensabschnitt mit eigenen Bedürfnissen ist eine „Erfindung der Moderne“ (Ariès, 1978).

Die UN-Kinderrechtskonvention hat Deutschland 1992 – mit Vorbehalten, die vor allem das Asyl- und Ausländerrecht betrafen – ratifiziert. Erst am 15. Juli 2010 erklärte die Bundesregierung gegenüber dem Generalsekretär der Vereinten Nationen, dass sie die Vorbehalte zurücknimmt. Damit gilt die Konvention vorbehaltlos für alle in Deutschland lebenden Kinder: Sie ist für alle Kinder, für ausländische ebenso wie für sozial benachteiligte und behinderte Kinder, in geltendes Recht zu wandeln.

Die UN-Kinderrechtskonvention hält die Verantwortlichkeit der internationalen Staatengemeinschaft gegenüber allen Kindern in aller Welt eindeutig fest. Sie konzentriert sich auf die Achtung eines jeden Kindes, das ernst zu nehmen und in seiner Würde zu achten ist. Sie ist der Grundstein für eine kinderfreundlichere Welt.

Bildung durch Bindung: eine Chance für die Kinder – eine Herausforderung für ErzieherInnen

Alle Kinderseelen – ob mit oder ohne körperliche, geistige bzw. seelische Beeinträchtigungen – brauchen Zeit und Raum, um sich zu entfalten und nicht zu zerbrechen. Diese einfache Regel wird heute oftmals vernachlässigt: Der Leistungsdruck wächst und viele Kitas verwandeln sich in output-zentrierte Förderstätten. Dabei bringt nur einfühlsame pädagogische Begleitung und Führung Kinder auf den Weg zu beziehungsfähigen, lern-, arbeits- und leistungsfähigen Menschen. Praxisorientiert zeigen Armin Krenz und Ferdinand Klein, wie bindungsorientierte und inklusive Pädagogik gelingen kann.

Die Autoren

Dr. Armin Krenz arbeitet am Kieler Institut für angewandte Psychologie und Pädagogik (IFAP). Er engagiert sich europaweit bei Seminaren und Vorträgen.

Prof. Dr. phil. Ferdinand Klein, ehem. Professor für Geistig-behindertenpädagogik an der PH Ludwigsburg, ist Gastprofessor für Heilpädagogik in Budapest und tritt für eine Pädagogik der Achtung ein.

ISBN 978-3-525-70136-2



www.v-r.de