



Herbert Vogt

So sind Kinder – oder doch nicht?

Unser Bild vom Kind ist ein inneres Arbeitsmodell

Im pädagogischen Verhältnis schwingen bei Erwachsenen immer bestimmte Vorstellungen vom Kindsein mit. Wie sie Kinder betrachten, sagt mehr über sie selbst aus als über die Kinder, bestimmt aber ihr erzieherisches Handeln.

Kindheit als gesellschaftlich-kulturelle Erscheinung gab es nicht immer. Wohl gab es immer Kinder, aber dass die Lebensphase, in der Menschen Kinder sind, als eine eigene, kulturell und entwicklungspsychologisch von Erwachsenen verschiedene wahrgenommen wurde, ist kulturhistorisch eine relativ neue Entwicklung, die sich ab dem 16. Jahrhundert herausbildete. Wenn man einmal von den Jahrhunderten absieht, in denen wenigen adligen Söhnen eine besondere Beachtung und Ausbildung zuteil wurde, waren die Kinder des Mittelalters im Allgemeinen Mitglieder der Gesellschaft wie alle anderen Menschen auch. Sie teilten die Lebensbedingungen, Freuden und Leiden des Lebens wie die Erwachsenen. Eigenheiten, für die wir heute kindertypische Ausprägungen kennen, wie etwa bei der Kleidung, Literatur, Musik oder Freizeitgestaltung, gab es einfach nicht (vgl. Aries 2003).

Kinder waren lange gleichsam kleine Erwachsene, bei denen man allenfalls etwas warten musste, bis sie arbeiten und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilnehmen konnten. Sie waren ohne Schonraum, unmittelbarer Gewaltanwendung ausgesetzt. Mitunter galten sie als „törichte“ Wesen, über die die „erfahrenen“ Erwachsenen nur lächeln oder den Kopf schütteln konnten. Ausnahmen davon waren allenfalls einige wenige als Heilige verehrte Kinder, die Wunder vollbracht hatten oder denen Wunder zuteil geworden waren (vgl. Richter 1987).

Einer der ersten Pädagogen, die sich Gedanken darüber machten, dass Kinder Lernende und besonderer Bildungsanstrengungen wert sind, war im 17. Jahrhundert Johann Amos Comenius. Für ihn waren Kinder – und zwar die des Volkes und übrigens auch Jungen und Mädchen – bildsame und bildungswürdige Wesen. Für sie entwarf er erstmals didaktische Bücher, vor allem *Orbis sensualium pictus*, „Die sichtbare Welt“, welche das Lernen der Kinder mit anschaulichem Weltwissen anregen und unterstützen sollten. Comenius hatte eine Vorstellung davon, dass Bildungsprozesse auch eine

Leistung des Kindes sind, also kleine Menschen (auch) ein Eigenleben führen – zu jener Zeit eine pädagogische Großtat, die sich in der Folge nicht alle Pädagogen, vor allem nicht alle Schulpädagogen, – zu eigen machten.

Mit der Neuzeit begann ein Erwachsenen-Kind-Verhältnis um sich zu greifen, das einerseits dem Kind einen eigenen sozialen Status zuschrieb, andererseits aber Bilder vom Kindsein generierte, die man als Versuche der Erwachsenen verstehen muss, auf Kinder zu projizieren, was man selber erreichen will und soll.

Viele Bilder vom Kindsein

Zur Vorstellung vom Kind als Lernendem, die gerade heute wieder modern ist, haben sich in den Köpfen der Erwachsenen mannigfache weitere Bilder vom Kindsein gesellt. Von John Locke kennen wir das Bild der *tabula rasa*, der leeren Tafel, das davon ausgeht, dass ein Kind sozusagen „unbeschrieben“ zur Welt kommt und fortan durch die Erziehungs- und Bildungsanstrengungen der Erwachsenen „beschrieben“ wird. Jean Jacques Rousseau sah im Kind die „gute Natur“, die unschuldig und rein in die Welt tritt, von dieser aber dann allzu leicht verdorben werden kann. Das Gegenbild dazu gibt es auch: das Erbsünde-Bild, das dem Kind zuschreibt, grundsätzlich böse zu sein, und das auf die heilenden Maßnahmen der Erwachsenen angewiesen ist.

Friedrich Fröbel erfand den Kindergarten und meinte mit dieser Metapher eine Institution, in der die Kinder-Pflänzchen durch rechte Hege und Pflege gut gedeihen können sollen. Es gab die verbreitete Vorstellung vom Kind als Arbeitskraft – und ihre grausame Praxis, z. B. auf den Feldern, in Kohlegruben und Webstuben, – ein Ausbeutungsbild, das bis heute weiter existiert. Wir kennen das „Engelchen“, von Erwachsenen geherzt und geküsst, das süß sein und nicht wirklich erwachsen werden soll; und auch hier das Gegenmodell:

Auf einen BLICK

Seit Erwachsene über Kinder nachdenken, arbeiten sie mit inneren Bildern dazu, wie Kinder „so sind“. Diese Bilder sind höchst unterschiedliche, biografisch und gesellschaftlich geprägte Arbeitsmodelle, die Orientierung und Struktur im Umgang mit Kindern geben sollen. Allerdings wirken sie auch – oft subtil wertend – auf die Kinder ein und prägen deren Selbstbild mit. Es gehört zur professionellen Rolle von Pädagoginnen und Pädagogen, diesen Zusammenhang und das eigene Handeln gegenüber Kindern zu reflektieren.

das Kind als kleines Monster, das seinen Eltern und Erziehern das Leben schwer macht. Bis heute weit verbreitet ist auch ein Defizit-Bild, das vor allem das Fehlerhafte, die Mängel, das Unreife am Kind fokussiert.

Durchgängige Motive in diesen Kindheitsbildern sind zum einen das „wilde“ Kind, das durch Erziehung und Bildung „gezähmt“ werden muss, zum anderen das unverbildete Kind, dessen Reinheit gerade durch Erziehung und Bildung bewahrt werden soll. So ist ein Kind mal ein Monster, mal ein Engel. Gemein ist jedoch all diesen Bildern eine geringe Sensibilität für das Eigenleben des Kindes.

Das änderte sich in der Reformpädagogik des letzten Jahrhunderts. Hier wurde das Modell des aktiven, sich mithilfe der Erwachsenen selbst entwickelnden und bildenden Kindes entfaltet (z.B. Maria Montessori: der innere Bauplan). In ähnliche Richtung dachte auch Jean Piaget, der erkannte, dass Entwicklung natürlicherweise in bestimmten autonomen Phasen verläuft. In der aktuellen bildungsbetonten Strömung der Pädagogik, die vom „kompetenten Säugling“ (Dornes) und „Forschergeist in Windeln“ (Gopnik u. a.) ausgeht, tritt das Kind als „handelndes Subjekt“ (Wieland) hervor, das von Anfang an viele Kompetenzen mitbringt, einen eigenen Willen hat und die Regie über seine Entwicklung und Bildung (mit-)übernimmt. Die modernen Kita-Konzepte, besonders die Freinet-Pädagogik, orientieren sich an dieser Vorstellung.

Gleichzeitig wird aber auch verbreitet und bedauernd diskutiert: Die Lebenswelt der Kinder sei verinselt, zerstückelt, verplant, überwacht, medialisiert und Kinder einem strengen Zeitmanagement unterworfen.

Auch heutzutage können wir also eine Ambivalenz in den vorherrschenden Kindheitsbildern erkennen. Etwas überspitzt ausgedrückt: Die Modelle vom Kindsein pendeln zwischen Opfer- und Erlöserstatus: Das „arme“ Kind als Opfer der „kinderfeindlichen“ Gesellschaft („Lasst Kinder Kinder sein!“) bzw. Kinder als Hoffnungsträger, die als Avantgarde der Gesellschaft die Zukunft menschlicher gestalten mögen. Am deutlichsten tritt diese Ambivalenz in der Machtfrage hervor. Die Forderung „Kinder an die Macht“, so ein

Liedtext von Herbert Grönemeyer, mag manchen als Verheißung erscheinen, auf Andere dagegen bedrohlich wirken. Mal sehen Erwachsene Kinder ausdrück-

Das Kind: Opfer gesellschaftlicher Verhältnisse oder „Erlöser“ aus denselben?

lich als Träger von universellen Rechten (siehe Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen), mal als „kleine Tyrannen“ (Winterhoff), die den Erwachsenen auf der Nase herumtanzen. Und immer scheint es in dieser Ambivalenz um ein Ringen, zumindest um ein Abwägen, zwischen den Interessen der Erwachsenen und dem Eigenleben der Kinder zu geben.

Modelle vom Kindsein sind Konstruktionen

Was stimmt den nun von diesen vielen Bildern? Und sind wir in unserer Geschichte von „falschen“ Bildern zu allmählich „richtigeren“ fortgeschritten? Keineswegs kann man sagen, dass sich diese Bilder vom Kindsein wie in einer Ahnengalerie vom antiquierten zum modernen aufreihen. Vielmehr lebten etliche von ihnen in den Köpfen der Erwachsenen über Generationen fort, nebeneinander her, sie gehen ineinander über, manifestieren sich in alltäglichen Äußerungen und Handlungen mitunter gleichzeitig. Dieses Sowohl-als-Auch gibt es bis heute. Wenn ich in meinen Fortbildungsveranstaltungen solche Modelle vom Kindsein vorstelle und die teilnehmenden Erzieherinnen frage, welchen sie selber anhängen, entscheiden sich viele für ein „Dazwischen“. Sie finden dann Fröbels Pflänzchen-Bild nicht ganz falsch, das entwicklungsorientierte Piagets aber auch richtig. Ihnen erscheint an vielem „etwas Wahres dran“.

Das Bild vom Kind gibt es nicht, sondern deren viele, und wahrscheinlich gibt es meist mehrere in einem Erwachsenen-Kopf, und diese sind auch nicht zeitlos. Vielmehr sind sie immer persönliche Projektionen und Spiegel gesellschaftlicher Entwicklungen. Wir konstru-

Einige „klassische“ Modelle vom Kindsein

Das Miniatur-Modell: Das Kind ist ein kleiner Erwachsener.

Tabula rasa: Das Kind als „leere Tafel“, die erst noch „beschrieben“ werden muss.

Die gute Natur: Dem Kind sind grundsätzlich positive Kräfte mitgegeben. Der gesellschaftliche Einfluss kann diese aber zerstören.

Das Pflänzchen: Das Kind ist wie eine Pflanze im Garten, die zwar von sich aus wächst, aber gehegt und gepflegt werden muss, damit sie gut gedeiht.

Das Ausbeutungsmodell: Das Kind wird unter Nützlichkeitsgesichtspunkt betrachtet, etwa als Arbeiter, Soldat, Rentenzahler.

Das Niedlichkeitsmodell: Hier sind Kinder vor allem lieb, süß und hilfebedürftig.

Das Defizit-Modell: In diesem werden die Unfertigkeit, Mängel, Schwächen und Fehler des Kindes hervorgehoben.

Das entwicklungszentrierte Modell: Das Kind entwickelt sich aus sich selbst heraus – in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt.

Das handelnde Subjekt: Hier rückt die subjektive Innenwelt mit all den Bedürfnissen, Kompetenzen, Interessen und Erfahrungen des Kindes und seinen Rechten in die Aufmerksamkeit des Erwachsenen.

ieren Bilder vom Kindsein in unseren Köpfen. Sie sind innere Arbeitsmodelle, die uns helfen sollen, Kinder zu verstehen und unser pädagogisches Verhältnis zu ihnen zu finden. Sie sollen uns dabei Deutungsrichtungen und Bewertungsmaßstäbe geben. Insofern sind sie eine spezielle Variante unseres allgemeinen Menschenbildes, das wir ja auch in uns tragen. „Gebildet“ werden sie vom gesellschaftlichen und fachlichen Diskurs über Kinder, von aktuellen Zielen und Interessen, aber ganz wesentlich auch von den eigenen Kindheits Erfahrungen. So sind sie ein Mosaik aus gesellschaftlichen und persönlichen Anteilen. Allerdings kann man - wie geschildert - *vorherrschende* Modelle wiederfinden, sowohl im Denken und Handeln des Einzelnen als auch im gesellschaftlichen Zeitgeist.

Wenn solche Bilder kommuniziert werden, kommen sie aber gerne als vermeintliche Tatsachen daher: Erwachsene tauschen sich über ihre Sichtweisen aus, bestätigen sich, widersprechen sich. Kinder sind eben so ... Sie übersehen dabei leicht, wie abhängig sie etwa von ihren eigenen biografischen Erfahrungen sind, erst recht, wenn sie diese nicht reflektieren bzw. nachträglich (um-)deuten. Sie finden dann gerade die Kinder lieb und nett, die so ähnlich sind, wie sie selbst waren oder gern gewesen wären. Oder sie finden Kinder wild, laut, unverschämt oder nervig, weil diese Anteile ausleben, die zu leben ihnen selbst als Kind verwehrt worden war.

Viele Kindheitsbilder dienen den Interessen der Erwachsenen.

Die subjektiven Theorien über Kinder, die sich Erwachsene machen, folgen vorherrschenden gesellschaftlichen Vorstellungen und Glaubenssätzen und enthalten Zuschreibungen, die durchaus interessengeleitet

sind. Ein „braves“ Kind z. B. ist für den eigenen Energiehaushalt oder die gesellschaftlichen Visionen des einen nützlicher als ein „wildes“. Andere wiederum begrüßen das unangepasste Kind als zukünftig autonomen Erwachsenen. Wie Erwachsene Kinder betrachten, sagt mehr über sie selbst aus als über die Kinder.

Eine besondere Rolle spielt hier das erwähnte Machtthema. Erwachsene und Kinder stehen nämlich in einem unauflöslichen Machtverhältnis, rechtlich und faktisch, und viele Modelle vom Kindsein unterstützen und zementieren mehr oder weniger das Bedürfnis von Erwachsenen, Kinder in ihrem Interesse zu steuern und zu beherrschen, auch wenn sie das so nicht spüren oder gar formulieren würden. An dieser Stelle dürfte es auch Diskrepanzen geben zwischen dem, was pädagogisch korrekt ist – und gerne in die Kita-Konzeption geschrieben wird – und was man hinter vorgehaltener Hand noch so über Kinder austauscht. Ohne Vorannahmen über Kinder kommen wir offenbar nicht aus; die Frage ist nur, wie bewusst wir damit umgehen.

Kann man denn gar nicht objektiv sagen, wie Kinder sind?

Alle Kinder müssen wachsen und reifen, alle entwickeln sich. Alle sind neugierig und lernfähig. Sie haben ein starkes Bewegungsbedürfnis und wollen Körper und Sinne aktiv einsetzen. Sie entwickeln sich in Phasen, die aufeinander aufbauen. Sie sind enorm anpassungsfähig und kooperativ, weil sie hochgradig von Erwachsenen abhängig sind. Das war und ist bei allen Kindern so, in allen Kulturen.

Ein paar Konstanten des Kindseins gibt es also durchaus. Wobei auch diese Erkenntnis Frucht anthropologischer und entwicklungspsychologischer Forschungen ist und erst gewonnen werden konnte, als



man überhaupt die Frage danach stellte, was Kinder können und wie sie sich entwickeln – und das setzt ein bestimmtes Verhältnis der Wissenschaft zum Kind, also auch ein Arbeitsmodell in den Köpfen von Wissenschaftlern, voraus.

Aber sind Kinder kreativer, intelligenter, „natürlicher“ und ehrlicher als Erwachsene? Vielleicht mag das für *ein* Kind gegenüber *einem* Erwachsenen zutreffen, aber sicher nicht für *die* Kinder und *die* Erwachsenen. „Ein Kind ist ein Mensch, und das heißt, es ist so wie wir: widersprüchlich, zwischen dem Guten, das man will, und dem Bösen, das man tut, schwankend, offen und verschlossen, frei und ängstlich, fantasievoll und kleinkariert und vor allem ganz, ganz banal.“¹ Dem mag man entgegenhalten, dies sei eben auch wieder ein bestimmtes Bild vom Kind, und das stimmt auch. Insofern ist jedes innere Arbeitsmodell eine Annäherung an das, was ein Kind „wirklich“ ist.

Ob eine wirklich objektive Beschreibung, was Kinder sind, tatsächlich möglich ist, halte ich für sehr fraglich. Ich glaube auch gar nicht, dass der Versuch sinnvoll ist. Die „pädagogische Wahrheit“ findet man nicht in einer subjektiven Theorie über *die* Kinder, sondern im konkreten Umgang mit dem individuellen Kind *vor* einem. Das innere Arbeitsmodell muss sich im alltäglichen Umgang mit den realen Kindern bewähren.

Warum die Bewusstmachung des Kindheitsbildes für Pädagogen so wichtig ist

Weil das Bild vom Kind unmittelbar ihr pädagogisches Handeln bestimmt, ist es für Pädagogen unerlässlich, sich diese Zusammenhänge bewusst zu machen und kritisch zu reflektieren. Unser inneres Arbeitsmodell manifestiert sich nämlich ganz unmittelbar im konkreten Umgang mit realen Kindern – auch in unseren ganz unscheinbaren Äußerungen und Handlungen. Nehmen wir ein Beispiel:

Im Außengelände der Kita Sonnenschein haben Erzieherinnen mit einigen Kindern ein Beet angelegt, in das sie nun zusammen Erdbeerpflänzchen setzen. Da läuft der dreijährige Marvin in die Küche und holt Schlagsahne. Die will er nämlich zu den Erdbeeren schütten, weil „die schmecken mit Sahne so gut“.

Auf Marvins Verhalten wird eine Erzieherin in irgendeiner Weise reagieren. Vorstellbar sind etliche Varianten. Einige könnten sein:

- a) Sie lacht laut auf und hält Marvin mit den Worten zurück: „Bleib hier, das mit der Sahne funktioniert leider nicht.“



- b) Sie sagt: „Gute Idee, was glaubst du, was daraus werden wird?“
- c) Sie schüttelt den Kopf, spricht von Verschwendung und davon, dass Marvin oft so „bescheuerte Ideen“ habe.

Wenn man diese Reaktionen nun daraufhin untersucht, welches Bild vom Kind jeweils dahinter steht, wird man unschwer heraushören:

- a) Marvin ist ja ganz lustig, aber unerfahren. Er weiß noch nicht, dass Sahne nicht wie Erdbeeren reift.
- b) Marvin bringt Vorerfahrungen über Erdbeeren und Schlagsahne mit, die er in dieser für ihn neuen Situation zusammenführt – eine kreative Leistung.
- c) Marvin hat keine Ahnung von der Aussichtslosigkeit seines Unterfangens und dass es Geld kosten würde und ist überhaupt immer etwas „daneben“. Das nervt mich.

Marvin wiederum, der solche Reaktionsweisen erfährt, hört „zwischen den Zeilen“, welche Beziehungsbotschaft seine Erzieherin gerade an ihn richtet. Seine Schlussfolgerungen könnten sein:

- a) Ich bin dumm und sollte lieber vorsichtig mit meine Ideen sein.
- b) Sie interessiert sich für mich. Meine Idee scheint gut zu sein.
- c) Irgendwas habe ich falsch gemacht. Ich verstehe aber nicht, was. Sie mag mich nicht.

Wie auch immer die Erzieherin die Situation gestaltet, ihr Modell vom Kindsein – sei es ein Defizit- oder Ressourcen-orientiertes oder die „Nervensäge“ – strukturiert die pädagogische Beziehung mit. Sie *bewertet* vor allem die Äußerungen und Handlungen des Kindes, und das Kind spürt diese Bewertung.

Die zentralen Reflexionsfragen, die sich daraus ergeben, lauten:

- Bin ich mir meiner inneren Kindheitsbilder bewusst?
- Bin ich damit einverstanden? Ist es das, was die Kinder von mir erfahren sollen?

Diese Fragen können helfen, sich eigene Prägungen und äußere Erwartungen klarer und davon ein Stück unabhängiger zu machen. Je besser man weiß, was einen leitet, desto eher kann man sein Handeln daran messen und ggf. korrigieren.

Kinder werden (auch) so, wie Erwachsene sie sehen

Das Beispiel zeigt, dass Erwachsene unweigerlich Botschaften an Kinder senden, als welche „Wesen“ sie diese ansehen, und dass Kinder daraus ein Selbstbild von sich ableiten. Gelegenheit für solche Botschaften gibt es im Alltag massenhaft. Daraus können stetig strömende

Zuschreibungen entstehen, die sich im Selbstbild von Kindern verfestigen. Das muss keineswegs ausdrücklich passieren, sondern dürfte, vielleicht sogar überwiegend, subtil vonstatten gehen. Mit anderen Worten: Kinder sind abhängig von unseren Zuschreibungen.

Kinder versuchen, die Erwartungen Erwachsener zu erfüllen.

Mehr noch: Sie entwickeln sich tendenziell in Richtung des Bildes, das ihnen von den Erwachsenen in ihrer Umgebung mehr oder weniger explizit und nachdrücklich entgegengehalten wird, gerade weil sie abhängig, anpassungsfähig und kooperativ sind. Sie versuchen, die Erwartungen der Erwachsenen zu erfüllen – im Sinne einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung. Wenn wir ihnen beispielsweise etwas zutrauen, werden sie sich ermutigt fühlen und versuchen, das Vertrauen zu erwidern. Solche Erwartungen zu erfüllen, ist für Kinder keine leichte Aufgabe, zumal wenn sie nicht eindeutig oder sogar widersprüchlich sind. Im Beispiel: Einmal spüren sie einen Vertrauensvorschuss, ein anderes Mal werden ihnen vielleicht Skepsis oder Misstrauen entgegengebracht. „Die Kinder sind gefordert, sich mit diesen Ansprüchen auseinander zu setzen, und sie sind gefordert, sich widersprechende Muster zu integrieren.“² (Später – besonders in der Pubertät – erleben wir dann, wie sie sich davon abzugrenzen versuchen.) Etwas zugespitzt formuliert: Kinder werden (auch) so, wie die Erwachsenen sie sehen. Sie übernehmen von ihnen Bilder vom Kindsein und tradieren sie über die Generationen fort. Und da sind wir wieder dort, wo wir unsere Bilder vom Kindsein erfahren haben. ■

Anmerkungen

- 1 Hebenstreit, Sigurd: Ein Kind ist ein Kind. Annäherungen an kindliche Sichtweisen. Dokumentation vom Fachtag der Landeskirchlichen Fachberatung im Diakonischen Werk der Ev.-Luth. Landeskirche Hannovers e. V., 1996, S. 19
- 2 Behnken, Imbke: Bilder von Kindheit. Konstruktionen in den Köpfen der Erwachsenen. In: Friedrich Jahresheft 2004, S. 42

Zum Weiterlesen

Aries, Philippe: Geschichte der Kindheit. dtv 2003
 Richter, Dieter: Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters. S. Fischer-Verlag, Frankfurt am Main 1987

Herbert Vogt ist Diplom-Pädagoge, TPS-Redakteur und freiberuflicher Fortbildner. www.balance-paedagogik.de