

**Prof. Dr. Ursula Rabe-Kleberg,
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg**

Buddelkiste – oder was? Bildungsräume für kleine Kinder im Stadtteil

Vorüberlegung

In aktuellen bildungs- und sozialpolitischen Diskussionen werden erneut Forderungen nach einer Erweiterung der Bildungsräume von Kindern, über Familie und Kindereinrichtungen hinaus, laut (z.B. Bundesjugendkuratorium 2004). Dabei wird erwartet, dass die Vergrößerung der Streif- und Spielräume in den Stadtteil hinein zu einer Bereicherung der Bildungsmöglichkeiten auch schon für kleine Kinder führt. Wenn wir uns fragen, ob dies wirklich der Fall sein kann, oder was zu verändern wäre, müssen wir zunächst klären, von welchem Begriff von Bildung und Raum dabei ausgegangen wird. Hierzu sollen im Folgenden einige Überlegungen angestellt werden.

Dabei ist zunächst daran zu erinnern, dass in der Kindheitsforschung der siebziger und achtziger Jahre schon einmal Räume und Zeiten (Rabe-Kleberg/Zeiber 1984, Zeiber/Zeiber 1993), die für Kinder in der Gesellschaft zur Verfügung stehen, im Zentrum der Überlegungen standen. An diese Erkenntnisse und Überlegungen aus soziologischer und sozialökologisch orientierter Kindheitsforschung muss erinnert werden, aber auch an unbeantwortete Fragen, kinderpolitische Forderungen und nicht zuletzt an bis heute nicht gezogene Konsequenzen.

Betrachten wir die damaligen Überlegungen im Lichte aktueller raumsoziologischer Theorie (Löw 2001), so müssen wir fragen, welche Akteure konstruieren Bildungsräume für und von kleinen Kindern, wie sehen diese aus und wie sind sie zu verändern?

Bildungsorte für Kinder sind überall!

Das Bundesjugendkuratorium hat in seiner Schrift „Bildung fängt vor der Schule an! Zur Förderung von Kindern unter sechs Jahren“ (2004) explizit „Raum greifende“ Forderungen für die weitere Entwicklung der Kleinkinderziehung in gesellschaftlicher Verantwortung formuliert. In mehreren Thesen werden bisher weitgehend unhinterfragte sozial-räumliche Grenzzäune für kindliche Lebensweisen und ihrer Teilhabe an Gesellschaft argumentativ niedergerissen und darüber nachgedacht, welche Frei-Räume für kindliche Entwicklungen entstehen (können). Im Folgenden soll auf einige dieser Forderungen näher eingegangen

werden.

So heißt es z.B. in der 5. These: „Elementare Bildung bedeutet mehr als Tageseinrichtungen für Kinder“. Mit dieser Aussage wird kritisch auf zwei zu unterscheidende Tendenzen in der aktuellen Diskussion um Bildungsprozesse in der frühen Kindheit gezielt. Zum einen wird damit der Vorstellung begegnet, es könne Bildung von Erwachsenen an Ort und Zeit gebunden inszeniert werden – etwa nach dem Motto: „Bildung ist bei uns zwischen 9 und 10 Uhr. Danach dürfen die Kinder spielen!“ Zum anderen aber richtet sich diese These auch gegen Tendenzen in der Diskussion um kindliche Bildung, die versuchen, den Kindergarten zum einzigen Bildungsort für Kinder zu stilisieren. Auch gegen eine solche „Scholarisierung“ des Kindergartens richtet sich diese These, also gegen eine Verschiebung der Bedeutung des Kindergartens als Institution nach dem Vorbild der Schule.

Bildung wird in dieser These vielmehr als ein Prozess verstanden, der vom Kind ausgeht und sich nicht an räumliche und zeitliche Ausdifferenzierungen hält. Grenzziehungen, die mit institutionellen Logiken und Notwendigkeiten begründet werden, werden damit pädagogisch in Frage gestellt und politisch delegitimiert. Werden den Kindern danach Zugänge zu möglichen Räumen ihrer Weltaneignung verschlossen, so muss dies als ein Ausdruck der Begrenzung von Bildungsmöglichkeiten, als Verhinderung von Teilhabe und als Einschränkung von Lebenschancen begriffen werden.

Raum wird in dieser Diskussion als sozialer Raum verstanden, als räumlich konstruierte Beziehungen zwischen den Akteuren. Bei der gängigen Eingrenzung der Kinder auf spezialisierte und institutionalisierte Räume („Schutz-zonen“) muss demnach gefragt werden, wer sind die Akteure, wer setzt die Grenzen, wer verhindert kindliche Grenzübertritte – und wer befördert diese aber vielleicht auch.

Richtet sich diese These eher darauf, die Akteure dazu zu ermuntern, die angestammten Kinder-Orte zu verlassen und sich weitere Bildungsräume auf eigensinnige Art anzueignen, so wendet die nächste These den Blick auf den Innenraum von Bildung.

Da heißt es in der 6. These: „Tageseinrichtungen für Kinder sind gemeinsame Bildungs-orte für Kinder, Familien und Fachkräfte“. Auch an dieser These kann noch einmal deutlich gemacht werden, dass Bildung nicht als ein spezialisiertes Angebot von professionellen Fachkräften an Kinder verstanden wird, sondern als ein komplexer, kaum planbarer und weitgehend ungewisser Prozess zwischen Erwachsenen und Kindern, der auf gegenseitigem Vertrauen und Respekt basiert. In solchen Bil-

dungsprozessen werden Kinder nicht gebildet, sondern Erzieher/innen und Kinder bilden sich gemeinsam.

Schwieriger werden diese Prozesse, wenn auch zunehmend Eltern an diesen „learning communities“ teilhaben. Schwieriger wird es nicht nur, weil andere Akteure mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnissen „mitspielen“ wollen und sollen. Prekärer werden solche Prozesse der Bildung und Partizipation auch, weil die „Raumverteilung“ in der Kinder-einrichtung und damit klare Zuständigkeiten und Claims in Frage gestellt werden. Sind die Eltern nicht mehr nur Gäste oder Kunden, sondern „Teilhaber/innen“ am Bildungsort Kindergarten, so verschieben sich die Grenzen von Einflussgebieten in der Einrichtung, werden sichtbar, fühlbar und hinterfragbar. Im besten Fall werden sie offen, offen für vielfältige Eindrücke, Potenzen und Kompetenzen, die von Eltern und anderen „Betriebsfremden“ in die Einrichtung gebracht werden können.

Nicht nur die Kinder als Lernende zu sehen, sondern auch die Fachkräfte und die Eltern, ist die Voraussetzung für die Konstruktion eines gemeinsamen Bildungsortes Kindergarten.

Die Erfahrung gemeinsamer und gegenseitiger Bildungsarbeit kann als Voraussetzung angesehen werden für eine weitere Forderung, die in der Schrift des Bundesjugendkuratoriums an die zukünftige Gestaltung von Bildungsräumen aufgestellt wird.

In der 7. These heißt es: „Die Tageseinrichtungen haben Teil an der sozialräumlichen Gestaltung positiver Lebensbedingungen für Kinder und Familien“. Auch wenn diese Forderung von der entsprechenden Formulierung des Kinder- und Jugendwohlfahrtsgesetzes inspiriert ist (§1 Absatz 3 Punkt 4 SGB VIII/KJHG) und deshalb zu den gesetzlichen Grundlagen der Kindereinrichtungen gehört, so ist diese Vorstellung in der aktuellen Diskussion um die Gestaltung der Rahmenbedingungen kindlicher Bildungsprozesse kaum gegenwärtig – und schon gar nicht in ihrer sozialräumlichen Ausprägung. Diese Forderung impliziert nicht weniger, als dass vom Kindergarten aus Initiativen und Ansprüche an zuständige Akteure im Sozialraum ergehen sollen, die letztlich darauf zielen, die Lebensbedingungen der Kinder und ihrer Familien zu verbessern.

Hierzu könnten – nach dem Vorbild der „integrated services“ englischer Early Excellence Centres (Early Excellence 2004) – die Verknüpfung von Diensten und Angeboten im Stadtteil und ihre räumliche Anbindung in der Kinder-einrichtung gehören, aber auch die Aufnahme und Intensivierung von Kooperationen mit anderen Fachkräften und Diensten, die für die Kinder von Relevanz sind. Nur ein Beispiel:

Wenn wir beobachten, auf welche Widerstände und auf welchen Unverstand Versuche stoßen, zwischen Kita und Grundschule auch nur Gespräche zu führen, können wir ahnen, welche Reichweite eine solche – eigentlich selbstverständliche – Forderung im Sinne der Bildungsprozesse von Kindern hat.

Erzieher/innen scheuen eher – nicht zuletzt aufgrund der oben beschriebenen Erfahrungen der Missachtung ihrer Profession – das Überschreiten der institutionellen Grenzziehungen. Sie haben sich weitgehend eingerichtet in ihrer Arena, wenn es auch nicht „gemütlich“ darin ist, seitdem die Nachfrage der Eltern nach marktgängigen „Bildungsangeboten“ (Englisch, Musik, Sport) gestiegen ist.

In den Forderungen des Bundesjugendkuratoriums ist das Verhältnis von Bildung und sozialem Raum demgegenüber aber deutlich komplexer und für viele ungewohnt, wenn nicht unverständlich. Bildung wird als Selbstbildung des Subjekts Kind verstanden, nicht als Produkt von Bildungsangeboten und -bemühungen der Erzieher/innen und nicht als „Angebot“! Es wird auch nicht unterschieden zwischen formaler, informeller, non-formaler Bildung, wie dies für schulische Prozesse angehen mag. Das Leben bildet – wie Hartmut von Hentig betont (v. Hentig 1996), und es geht darum, die Dinge zu klären und die Personen zu stärken. Kindertagesstätten sind demnach nur ein Ort von Bildung. Vielmehr müssen wir die Bildungsräume von Kindern aufsuchen und untersuchen, welche Bildungsprozesse hier möglich und unmöglich sind.

Raum wird dabei als Sozialraum verstanden, nicht als Teil der Topographie, sondern als durch die Subjekte konstituierter materieller und sozialer Zusammenhang, der selbstverständlich auch Orte hat, der aber auch die materielle Begrenzung von Orten überspringt, weil er durch die sozialen Beziehungen der Akteure erst entsteht.

Die Frage, die die Organisatoren/innen dieser Tagung mir in diesem Zusammenhang gestellt haben, was diese theoretisch gefärbte Formulierung eigentlich genau bedeute und was insbesondere für kleine Kinder, ist gar nicht so einfach zu beantworten, wie ich zunächst dachte. Bislang haben wir Diskussionen über die Frage des Sozialraums für größere Kinder, Jugendliche und Erwachsene geführt. Beim Überprüfen wurde der Verdacht genährt, dass wir ungewollt auch bei der Kleinkinderziehung in der Frage der Sozialräumlichkeit zunächst an die Erwachsenen gedacht haben, die sich da einmischen, kooperieren, integrieren sollen. Und dass für die Kinder vielleicht einiges dabei abfällt an verbesserten Bildungschancen.

Schauen wir also genauer hin und erinnern

uns an die Überlegungen und Erkenntnisse der sozialökologischen Kindheitsforschung der siebziger und achtziger Jahre!

Kindheit im Modernisierungsprozess

Es waren vor allem die Prozesse der „Modernisierung von Kindheit“, die damals im Zentrum des Interesses standen. Das Grundparadigma war, Gesellschaft dringe in das bisher als Schonraum gedachte Territorium ein und zerstöre pädagogische Intentionen und Bemühungen. Zu diesen gesellschaftlichen Bedingungen, denen Kinder nun als unmittelbar ausgesetzt gesehen wurden, gehörten vor allem Veränderungen in den Mustern zeitlicher Organisation und in räumlichen Strukturen.

Gerade Phänomene der Räume, in denen das Aufwachsen von Kindern stattfindet, hatten sich in den modernen Gesellschaften seit Ende des Zweiten Weltkrieges rasant verändert, das war nicht zu übersehen. Hier seien die wichtigsten schlaglichtartig genannt:

Die Generation der Vierzigerjahre-Kinder erlebt Zerstörung, Flucht, Unordnung, Mangel, Improvisation, Aufhebung der Trennung von drinnen und draußen, von öffentlich und privat, Arbeit und Leben. Auch jüngere Kinder sind stark durch ernsthafte Arbeit in die Produktion des Alltagslebens integriert. Räumliche Enge führt zum Fehlen elterlicher Kontrolle. Den Kindern gelingt es auch weitgehend diese zu meiden. Es gibt kaum spezialisierte oder pädagogisierte Räume für Kinder, vielmehr sind Kinder und Erwachsene noch nicht (wieder) räumlich und funktional vermischt.

Die Kinder der Fünfziger erleben den Wiederaufbau, ihre bevorzugten Spielplätze sind oftmals Baustellen. Privatheit wird wieder durch Rückzug in die (kleinen) Wohnungen hergestellt, Kinderzimmer gibt es allerdings nur in so genannten Eigenheimen. Kinder fast aller Schichten leben noch eine „Straßenkindheit“ und fühlen sich „beheimatet im Kiez“ (Pfeil). Erwachsene achten zunehmend als „Ortswächter“ über die Einhaltung von Regeln und Anstand auf den Straßen. Erste Spielplätze in Parks sind eher Prestigeobjekte und werden von den Kindern gemieden.

Die Generation der in den Sechzigern geborenen Kinder erlebt eine zunehmende Motorisierung. Straßen bieten immer weniger Spielmöglichkeiten. Sie werden gefährlich. Insgesamt bleibt durch Umweltzerstörung und Versiegelung des Bodens immer weniger Platz für die traditionelle Spielkultur der Kinder. Es entstehen ausdifferenzierte Kinderspezialinstitutionen, Ansätze der „Verinselung“ und „Verhäuslichung“ sind bei Mittelschichtkindern bereits zu beobachten.

Bis in die siebziger Jahre hinein haben dann

Prozesse der Funktionsentmischung und Ausdifferenzierung weitgehend homogene Räume geschaffen, Die Trennung von Arbeiten und Wohnen ist perfektioniert. Funktionen wie Einkaufen, Freizeit etc. werden zentralisiert und müssen über längere Wege erreicht werden, die Monofunktionalität der Stadtteile und Nahräume, aber auch der Orte für Kinder setzt sich durch (Preuss-Lausitz u.a.1983, Pfeil 1965, Walter 1981, Zinnecker 1979). Im Gegenzug wird versucht, diesen Prozess in seinen Auswirkungen für Kinder mit pädagogischen Mitteln und Interventionen aufzuhalten. Mit Bürgerinitiativen werden Straßenfeste arrangiert, die auch für Kinder zumindest in dieser kurzen Zeit einen Raum der Vermischung von Funktionen und Akteuren darstellen.

Was ist geschehen in der Zeit rasanter Modernisierung von Kindheit? Es sind Lebensräume entstanden, die weitgehend monofunktional ausgestaltet sind, für viele Handlungsformen entstehen spezielle Räume. Orte der Kinder sind angefüllt mit Gegenständen, die nicht veränderbar sind, die nicht verbraucht werden können, die oftmals nicht einmal zerstört werden können. Die Zahl und der Umfang von Räumen, die von bürokratischen Organisationsprinzipien oder marktförmigen Handlungsvorgaben durchzogen sind, wächst.

„Räumliche Lebensbedingungen sind Niederschlag menschlicher Tätigkeiten und stellen zugleich Möglichkeiten und Beschränkungen für Tun dar. In den Einteilungen, Abgrenzungen und Entfernungen, in den Ausstattungen und Zuordnungen der räumlichen Welt sind soziale Verhältnisse material verfestigt. Jede Kindergeneration wird mit den jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnissen auch in Gestalt räumlicher Lebensverhältnisse konfrontiert“ schreibt Helga Zeiher in den frühen achtziger Jahren (1983, S.176).

Dagegen wird die Hoffnung, dass Kinder – wie das bereits Muchow in den zwanziger Jahren beobachtet hatte (Muchow/Muchow 1998) – den Räumen Bestimmungen geben, die in der Erwachsenenwelt nicht vorgesehen sind, hochgehalten. In vielen Untersuchungen der siebziger Jahre zur Nutzung von Spielplätzen konnte dies aber nur für größere Kinder aufgezeigt werden. Sie suchten sich Nischen, unspezialisierte Räume, wenn es die noch gab, durchbrachen Raumvorschriften, da die „Ortswächter“ längst fehlten, sie spielten Gegenstände „um“, zerstörten auch einfach – und zogen sich schließlich seit den achtziger Jahren in die Kinderzimmer, vor die Fernseher und später die Computer zurück. Die Mittelschichtkinder zuerst, die noch Generationen zuvor ebenso „Straßenkinder“ gewesen waren wie ihre Peers aus den unteren Schichten.

Kleinere Kinder dagegen gerieten mehr als je zuvor in die Abhängigkeit von Erwachsenen und deren kulturellen und sozialabhängigen Vorstellungen vom angemessenen Raum für kleine Kinder. Auch der verlagerte sich zunehmend in die Häuser, hinter die Zäune der Kitas und auf die Hintersitze der Autos, in denen sie von einer Raum-Insel zur nächsten gefahren wurden (Schottmeyer/Christman 1976).

Der Soziologe Oskar Negt hatte in den siebziger Jahren als Mitbegründer einer alternativen Schule in Hannover das Thema der räumlichen Begrenzung von Kindern zu einem politischen Thema gemacht. In seinem zusammen mit A. Kluge formulierten Werk „Öffentlichkeit und Erfahrung“ (1963) räumte er dem (gestörten) Verhältnis von Kindern und Öffentlichkeit einen wichtigen Stellenwert ein: „Eine der wirksamsten Verfremdungen jeder Öffentlichkeit ist das Hereinbrechen von Kindern“ (1963, S.464). Er versucht sich vorzustellen, dass Kinder

- schwadronenweise in das Foyer eines Grandhotels eindringen,
- in ihren spezifischen Geschäftsangelegenheiten öffentliche Plätze und Gebäude okkupieren,
- das Bild öffentlicher politischer Versammlungen bestimmen,
- aufgrund des Versagens von Kontrollen während einer Livesendung Fernsehateliers in größerer Anzahl betreten.

Immer werde unverzüglich der verdinglichte Charakter der jeweiligen Öffentlichkeit, ihre Starrheit und die Tatsache sichtbar, dass Öffentlichkeit immer die Öffentlichkeit der Erwachsenen heißt. Deshalb fordert er: „Kinder brauchen, wenn sie ihre spezifische Form von Sinnlichkeit vergegenständlichen, sich ‚einfangen‘ sollen, eine raumbetontere Öffentlichkeit als Erwachsene. Sie brauchen einen größeren Bewegungsspielraum, Plätze, die ein möglichst flexibles Aktionsfeld darstellen, in dem die Dinge nicht ein für allemal festgesetzt, definiert, mit Namen versehen, mit Verboten behängt sind. Sie brauchen auch völlig andere Zeiträume als Erwachsene, um sich zu entfalten.“ (1963, S.466). Er gibt aber zu bedenken:

„Eine solche Öffentlichkeit stößt allerdings bei ihrer Expansion auf handfeste materielle Interessen. Für diese Erwachseneninteressen am eigenen Leben der Erwachsenen stellt sich die Tätigkeit der Kinder, sobald sie sich entfaltet, als Schaden dar. Dabei hat das Privateigentum jeden Fleck, der ökonomisch verwertbar ist, okkupiert ... Das, was Kinderöffentlichkeit auch nur der räumlichen Form nach sein könnte, wird auf Kinderghettos reduziert. Diese sind das getreue Spiegelbild bürgerlicher Öffentlichkeit, in der alles fest begrenzt, das Wichtigste ausgegrenzt ist und alles seinen

Standort hat.“ (1963, S.466).

Das Verhältnis von räumlichen Bedingungen und Handeln der Kinder zwischen Determination und Offenheit stand im Zentrum der Überlegungen der damaligen Kindheitssoziologie. Dabei können wir heute das, was Negt und Kluge in ihrer Diktion „Kinderöffentlichkeit“ genannt haben, als den sozialen Bildungsraum für Kinder begreifen. Wir stehen vor der Aufgabe, diese Bildungsräume zu rekonstruieren, zu beschreiben und zu verstehen. Und sollte dies gelingen, könnten wir sogar normative Maßstäbe dafür entwickeln, wie die materiellen und sozialen Räume beschaffen sein müssten, so dass sie anregend und fördernd für Bildungsprozesse von Kindern werden könnten.

Räume, so haben wir jetzt verstanden, sind nicht Orte oder Planungsräume, jedenfalls nicht nur. Soziale und Bildungsräume sind Konstrukte, die durch das soziale Handeln, die Interaktionen der sich bildenden Akteure entstehen, und die dann zu Bedingungen für weiteres Handeln werden. Bildung und Raum müssen immer vom Subjekt, von den Subjekten, den Kindern, den Erziehern/innen und den Eltern – um nur einmal die ersten zu nennen – gedacht werden. Aber selbstverständlich spielen die Güter, die materiellen Bedingungen, die diesem so gebildeten sozialen Raum innewohnen oder zur Verfügung stehen oder – nicht nur im übertragenen Sinne – angeeignet werden, eine bedeutende Rolle. Wenn sie nicht verfügbar sind – wie dies in entleerten Räumen der Fall ist – können sie keine Bildungsprozesse provozieren.

Sind die Bildungsräume leer?

So stehen wir nun vor den Aufgaben, nicht nur die Bildungsprozesse unserer Kinder zu beobachten, zu dokumentieren und zu erklären, wir sind auch gehalten, diese Prozesse in Räumen zu denken.

Meine These ist, dass diese möglichen Räume ziemlich leer und für Kinder langweilig sind. Aber vielleicht liege ich auch falsch. Forschungen, die sozialräumlich an die Fragen kindlicher Bildungsprozesse herangehen, liegen nicht vor.

Fragen wir „Buddelkiste – oder was?“ und zielen dabei auf das „– oder was?“, so müssen wir die Räume verändern, um sie als soziale Konstruktionen zu verstehen. Die dann auftretenden Schwierigkeiten verweisen auf Akteure und ihre Widerstände sowie auf den Räumen innewohnende machtvolle Logiken und Strukturen. Die Frage nach den Bildungsräumen wird so eine gesellschaftspolitische Frage, eine Antwort ist kaum sichtbar – bislang.

Literatur

- Bundesjugendkuratorium (2004): Bildung fängt vor der Schule an! Zur Förderung von Kindern unter sechs Jahren. Berlin.
- Early Excellence (2004), erstellt von der Projektgruppe INT2 (British Council): Perspectives on Education. Berlin.
- Löw, M. (2001): Raumsoziologie. Frankfurt/Main.
- Muchow, M./Muchow, H. (1998): Der Lebensraum des Großstadtkindes. Bensheim.
- Negt, O./ Kluge, A. (1963): Öffentlichkeit und Erfahrung. Frankfurt/Main.
- Pfeil, E. (1965): Das Großstadtkind. München/Basel.
- Preuss-Lausitz, U. u.a. (1983): Kriegskinder. Konsumkinder. Krisenkinder. Weinheim.
- Rabe-Kleberg, U./Zeiger, H. (1984): „Kindheit und Zeit. Über das Eindringen moderner Zeitorganisation in die Lebensbedingungen von Kindern“, in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1/1984.
- Schottmayer, G./Christmann, R. (1976): Kinderspielplätze. Stuttgart.
- v. Hentig, H. (1996): Bildung. München/Wien.
- Walter, H. (Hg.) (1981): Regionen und Sozialisation. Beiträge zur sozialökologischen Präzisierung menschlicher Entwicklungsvoraussetzungen. Band II. Stuttgart.
- Zeiger, H. (1983): „Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945“, in: Preuss-Lausitz, Ulf u.a.: Kriegskinder. Konsumkinder. Krisenkinder. Weinheim, S.176.
- Zeiger, H.J./ Zeiger, H. (1983): „Organisation von Raum und Zeit im Kinderalltag“, in: Marefak, M./Nauck, B. (Hg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Luchterhand, S.389-401.
- Zinnecker, J. (1979): „Straßensozialisation“, in: Zeitschrift für Pädagogik. 5, S.727-246.