

Soziokultur von Kindern/für Kinder

Neue Perspektiven und Akzente

Retraite Soziokultur Kinder vom 26. und 27. November 2018

Hanspeter Hongler

Kinder – Kindheit im Jahre 1560



Seither: Institutionalisierung der Kindheit als Mittel des sozialen und generationalen Ordnens

- Klare Unterscheidung von Erwachsenen und Kindern
- Sozialisation als Projekt des Einfügens der Kinder in die gesellschaftliche Ordnung
- Ziel: das Kind als nützliches Gesellschaftsmitglied -
nicht primär: das Glück der Kinder und ihre persönliche Entfaltung

Kindheit als „eine Geschichte des sozialen Ordnens, also der Schaffung einer disziplinierten Gesellschaft“

(Bühler Niederberger, S.82)

Beitrag der Kinder zum Ordnen der Verhältnisse

Kinder tragen selbst zur Reproduktion der generationalen Ordnung bei, indem sie

- mit den Eltern Situationen strukturieren mittels „kompetenter und kooperativer Gefügigkeit“
- zu „sozialen Alleskönnern“ werden, mit Sinn für Sozialstrukturen und einem Gespür für ihre Verortung in der Gesellschaft

Kinder „begreifen die Anforderungen von sozialen Situationen rasch und sie begreifen, dass diese unter Umständen situativ begrenzt sind, dass also beim nächsten Anlass und in einem andern Zusammenhang ganz andere Regeln gelten mögen“.

(Bühler Niederberger, S. 226)

Unterschiedliche Kindheiten im Zeichen sozialen Ordnens

➤ **Funktionale Kindheit**

Arbeit als Beitrag für die Familie im Zentrum

➤ **Sozialisationskindheit**

Gefüge von Emotionen im Zentrum; besondere Fähigkeiten herausfinden, spielerisches Lernen

„Gute“ und „schlechte“ Eltern: „gutes“ Kind als Produkt „guter“ Eltern – „schlechtes“ Kind ...

➤ **Partizipationskindheit**

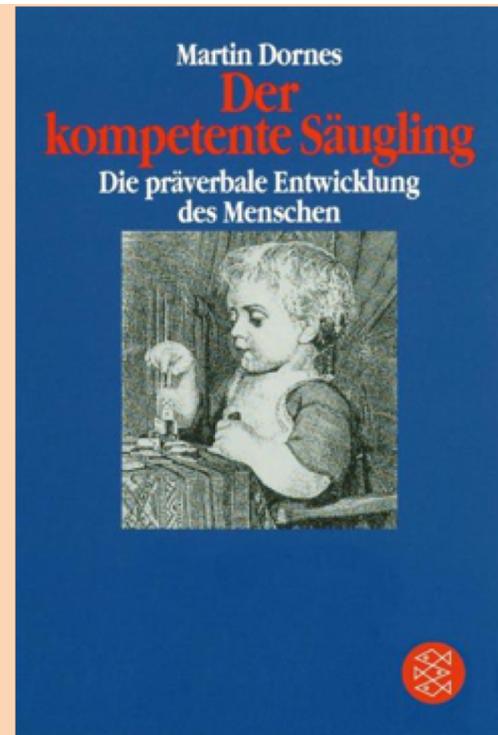
Kind übernimmt Verantwortung für das eigenen Lernen und demokratisches Engagement; Kinderrechte gegen die Eltern durchsetzen; Kinder möglichst schnell in Einrichtungen der (individuellen) Förderung geben; Familie muss sich zurücknehmen; ökonomische Interessen!

Neue soziologische Kindheitsforschung: „Childhood agency“: Hervorhebung des Akteurverständnisses

Das Kind als wirkmächtiger Akteur:

„Children are and must be seen as active in the construction and determination of their own social lives, the lives of those around them and of the societies in which they live. Children are not just the passive subjects of social structures and processes“

(Prout/James 1990, S. 8)



„Childhood agency“: Ein schillernder Begriff

„Childhood Agency“ als ,naturegebenes‘ Vermögen

- Kinder besitzen von Natur aus positive und widerständige Eigenschaften
- Agency als vorsoziale, urwüchsige Kraft
- Gegensatz zwischen ‘kalten‘ Institutionen der Gesellschaft (*structure*) und ,kreativen, handlungsfähigen Individuen‘ (*agency*)
- Gefahr, dass Erwachsene die „agency“ des Kindes korrumpieren

„Agency“ als hervorbringen/entwickeln der Fähigkeit zur zukünftigen gesellschaftlichen Partizipation

- Funktionale Perspektive
- Wirkungsorientierung
- Bildungsorientierung
- Vorbereitung auf das spätere Leben als Erwachsene



„Childhood agency“: Ein schillernder Begriff

„Childhood Agency“ als Struktur und sozialer Prozess

- Agency als relationales und dynamisches Verhältnis zwischen sozialen Akteuren
- in gegebenen, hergestellten und sich wandelnden Kontexten
- Integration von structure (als ermöglichend und begrenzend); structure als Resultat sozialer Prozesse
- Betonung des kollektiven Charakters von Agency

„Childhood agency“: Ein schillernder Begriff

„Agency“ i.S.v.

- Hervorbringen/entwickeln einer (Kinder-)Alltagskultur um ihrer selbst willen
- Keine direkte Verwertungsperspektive
- gleichwohl generationale Differenz und Transzendierung des Kindseins auf die Zukunft als Erwachsene/r

Referenz zu Korczak's "Magna Charta Libertatis":

- Das Recht des Kindes auf den Tod;
- Das Recht des Kindes auf den heutigen Tag;
- Das Recht des Kindes, das zu sein, was es ist.
-



Generationale Differenz zum Verständnis von Kindheit

Generationale Ordnung = mehr als pädagogische Ordnung

- ❖ Kindheit/Kinder sind relationale diskursive Kategorien: Um Kindheit und Kindsein verstehen zu können, braucht es ein Verständnis von „erwachsen“ sein;
- ❖ Peers und Schule brauchen die jeweils andere Generation, um sich absetzen und profilieren zu können;
- ❖ Aber es geht auch um die gemeinsame Herstellung von Regeln: gerade in der offenen Arbeit mit Kindern/Kindersozioökultur sind andere Formen intergenerationaler Beziehungen und Bezugnahmen möglich

Offene Arbeit mit Kindern: theoretische Spurensicherung (im deutschsprachigen Raum)

Anfänge:

Abenteuerspielplätze



1954 Erster Robinsonspielplatz ("Robi") in Zürich
Wipkingen entsteht nach dem Motto „mehr
Freiraum den Kindern“. In der Lehmgrube Heuried
bauen Kinder ihre eigene Stadt.

Offene Jugendarbeit



Ab den 80er Jahren: professionell betriebene
Jugendhäuser und –treffpunkte als Reaktion auf
die 1968er und 1980er Bewegung und ihre
Forderung nach einem AJZ

Offene Arbeit mit Kindern: theoretische Spurensicherung (im deutschsprachigen Raum)

Offene Kinderarbeit: Hiltrud von Spiegel

Nicht angebots- sondern **beziehungsorientiert:**

- Offene Arbeit mit Kindern als Sozialisationsinstanz, Förderung von Ich-Identität
- Kontakte mit andern Kindern und alternativen, erwachsenen Identifikationsfiguren zu Eltern
- Druck von Kindern wegnehmen durch Bereitstellung unkontrollierter, selbstgestaltbarer Räume

Offene Kinder- und Jugendarbeit: Ulrich Deinet

Aneignungs- und raumorientiert:

- Aneignungskonzept als tätige Auseinandersetzung mit Umwelt
- Bereitstellung von Räumen als alternative Orte zur Familie
- Fachkräfte mit strukturierender Kompetenz
-> auch Werk- und Getaltungsorientierung



Es geht um Bedürfnisse von Kindern, die unerfüllt bleiben – Offene Kinderarbeit als Gegenwelten zum sonstigen Alltag



Offene Arbeit mit Kindern unter Agency-Perspektive

(Spielerischer) Umgang mit

- Prozessen der (Re)Produktion von Generationendifferenz
- Gedanken-Spielen und Möglichkeitsräumen
- Kultur der Kinder vs. Kultur für Kinder



Exkurs: Zum Stellenwert des Spiels

in der offenen Arbeit mit Kindern

„Spiel ist die Freiheit der Kinder“ (Wegener-Spöhring)

- Spiel ist Vorwegnahme von Freiheit
- Im Spiel werden Autoritäten relativiert
- Spiel gibt Raum für die unkontrollierte Phantasie
- Im Spiel wird die Wirklichkeit temporär aus den Angeln gehoben
- Spiel beharrt penetrant auf der Erfüllung der Gegenwart

Darum hat die Schule ein ambivalentes Verhältnis zum Spiel: Spiel ermöglicht erfüllte Zeit; Spiel ist „Ernstfall“ – und ermöglicht echte Erfahrungen im Unterschied zur „vermittelten“ Schulerfahrung

Exkurs: Zum Stellenwert des Spiels

in der offenen Arbeit mit Kindern

„Soziales Lernen in der Schwebelage des Spiels“ (Wegener-Spöhring)

4 Kristallisationspunkte sozialer Erfahrungen im Spiel:

➤ Janushaftes Denken

Widersprüchliches, Paradoxes, Unvereinbares in der Schwebelage des Spiels halten

➤ Balance

Dramaturgie der Spielbalance: Beängstigendes-Beruhigendes; Fremdes-Vertrautes; eigene Ansprüche-Wünsche anderer; usw.

➤ Umdeutung

Freiheit und Macht dank umdeuten einer Situation; Um-Interpretation zum eigenen Schutz

➤ Regeländerung

Erfahrung, dass Regeln von Menschen gemacht und veränderbar sind; man kann eine Situation so oder so sehen

Exkurs: Zum Stellenwert des Spiels

in der offenen Arbeit mit Kindern

Der Ernst des Spiels (Skenazy/Haidt)

“...wenn Kinder auf sich selbst gestellt sind, lernen sie, erwachsen zu handeln.

Wenn Kinder – idealerweise aus verschiedenen Altersstufen – frei miteinander spielen, dann entscheiden sie selber, was sie tun wollen und wie sie es tun. Das ist echtes Teamwork. Die Kleineren wollen den Grossen in nichts nachstehen, deshalb heulen sie nicht, wenn sie einmal einen Punkt verlieren, sondern strengen sich erst recht an. Das ist die Grundlage der inneren Reife. Die Älteren werden sich derweil bemühen, den Ball nicht allzu hart zu werfen, wenn kleinere Kinder im Spiel sind. Sie lernen Empathie. Und wenn jemand vorschlägt zur Abwechslung auf nur einem Bein zu spielen, entdecken sie, dass nicht nur die Erwachsenen, sondern auch sie selbst gemeinsam Regeln aufstellen können, die ihren Bedürfnissen entsprechen. Das ist partizipatorische Demokratie“.

Spielerischer Umgang mit der Generationendifferenz

„Spiele bilden Welten, die für sich stehen können und die relative Autonomie besitzen, aber zugleich Bezug auf eine (oder mehrere) Welt (oder Welten) ausserhalb des Spiels nehmen.“ (Gebauer/Wulf 1998, S.195)

Dazu braucht es

- als Akteure **gemeinsames Handeln** von Kindern und Erwachsenen
- als Handlungsrahmen **‚reiche‘ Spielorte** als Spielräume
- Dadurch **Vielfalt der Möglichkeiten** und **Dispositive**



Spielerischer Umgang mit Räumen

Stellenwert von Angeboten/Raumausstattung für Möglichkeitsräume

„Reiche“ Räume und Angebote
zwecks Anregungen und ‘Anker-
aktivitäten‘



Temporär bewusstes Verzicht
auf Anregungselemente; Raum
für „produktive Langeweile“



Quelle: schule_aarau.ch

Kreativität: Das Spiel mit Möglichkeitsräumen

Kleiner Exkurs zum „Potential Space“ und zum damit verbundenen biografischen ‘Ursprung’ von Kreativität:

Der Raum zwischen ‚Ich‘ und ‚Nicht-Ich‘ – der sich im „Übergangsobjekt“ materialisiert und im Spiel sein symbolisches Potential entfaltet



Donald W. Winnicott

Möglichkeitenräume und Gedanken-Spiele

In Geschichten denken: Geschichten als Möglichkeitenräume

„Möglichkeitenräume haben wenigstens zwei Aspekte:

- Zum einen nutzen die Kinder alle Denkspielräume, um sich die **Fragen zu beantworten**, die sich ihnen in ihrer Alltagswirklichkeit stellen.
- Zum zweiten **testen** sie möglich Zusammenhänge auf ihre Plausibilität aus.“



Gerd Schäfer 2011, S.93

Möglichkeitenräume und Gedanken-Spiele

**„Geschichten“ als Medien zur Erfassung und Gestaltung von Welt;
als Ausgangslage für eine „Kultur der Kinder“**

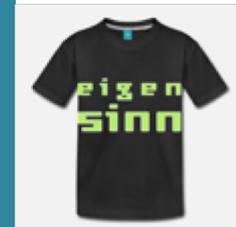
Evolutionäres vor logischem Denken:

Ideen entstehen und entwickeln sich nicht primär nach einer rationalen Logik sondern nach **plausibler Sinnhaftigkeit** – abhängig von den jeweiligen Handlungs- und Gedankenmustern je nach individuellem und sozialem Zusammenspiel. Einschränkungen unterliegen kindlichen Prämissen der Auswahl.

Eigen-Sinn als Grundlage einer Kultur der Kinder:

Impulse aus der Kultur der Erwachsenen dienen als Spielmaterial – nicht im Sinne von Aneignung sondern als Prozess von Variation, Umdeutung, Ausgestaltung, usw.

“Erst im Spiegel der Nichtkinder wird Kultur der Kinder wirklich“ – dazu braucht es aber die Anerkennung als Fremdes und Abweichendes durch die Erwachsenen



Anforderungen an die soziokulturellen AnimatorInnen

in der offenen Arbeit mit Kindern

Zum Umgang mit Prozessen der (Re)Produktion von Generationendifferenz

➤ **Mimetisches Vermögen bzw. „Mitmachregel“:**

„Tu so, als würdest du bei den Aktivitäten der Kinder (...) mitmachen. Die Mitmachregel besteht aus drei Komponenten: Erstens: Mach bei den Aktivitäten der Kinder (...) mit. Zweitens: Verhalte dich dabei so, als wärest du TeilnehmerIn unter anderen. Drittens: Stelle glaubhaft dar, dass du als ein Anderer teilnimmst.“ (Cloos et al S. 164)

Dazu eher in der Jugendarbeit auch noch die „Sparsamkeitsregel“ und die „Sichtbarkeitsregel“



Anforderungen an die soziokulturellen AnimatorInnen

in der offenen Arbeit mit Kindern

Zum Umgang mit Gedanken-Spielen und Möglichkeitsräumen: Erkenntnisstil des Entdeckens

- Von Kindern initiierte Gedanken-Spiele und Möglichkeitsräume wahr- und ernstnehmen sowie eigensinnige Logik verstehen
- Rahmen gewährleisten, in welchem die Kinder ihre Gedanken und Ideen untereinander ins Spiel bringen können
- Erinnerungen auffrischen und passende Hinweise auf weitere Geschichten geben; dokumentieren und festhalten
- Mehrperspektivität - Dialogisches Prinzip - Reflexivität
- Flexibler Umgang mit den eigenen Angeboten

Anforderungen an die soziokulturellen AnimatorInnen

in der offenen Arbeit mit Kindern

Kultur der Kinder vs. Kultur für Kinder

- Rahmen gewährleisten in Hinblick auf die Entwicklung von Gedanken-Spielen und die Nutzung von Möglichkeitsräumen
- Als VermittlerIn zwischen einer Kultur der Kinder und einer Kultur für Kinder fungieren
- Raum lassen für eine Verständigung auf der Ebene der Peers als gemeinsam geteiltem Erlebnis- und Erfahrungsraum

Vgl. auch Schäfer 2011

Zum (vorläufigen) Schluss



Friedrich Schiller:

„Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“

Friedrich Schiller aus den Briefen „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“

Noch ein kleines Postscript: Anforderungen an die soziokulturellen AnimatorInnen in Hinblick auf sozialräumliches Handeln

- **Generatives Handeln:** Öffnungen ermöglichen, Neuanfänge schaffen durch aufnehmen, variieren, interpretieren, umkehren, usw. von generativen Themen

- **Wirksamkeit** nicht als Ziel–Mittel Relation, sondern als Prozess und als freisetzen von Potentialen in der Situation – im jeweiligen Sozialraum

- **Handeln** nicht als Herstellen von etwas (eines Produkts), sondern Handeln als *Entstehen von etwas* – z.B. mit andern (Kindern) gemeinsam Dinge entwickeln; situationsgebunden und nicht übertragbar

- Ermöglichenden und nicht ordnenden **Umgang mit Ambivalenzen**; Probleme nicht lösen sondern transformieren und ggf. regeln

Noch ein kleines Postscript: Anforderungen an die soziokulturellen AnimatorInnen in Hinblick auf sozialräumliches Handeln

- **Wahrnehmen** von und **Handeln** im Sozialraum unter bewusstem Einbezug von Ahnung (v.a. Kontext-Ahnung)

- **Wahrnehmung des Sozialen Raums** als Ganzes/als Gesamtheit und sozialräumliches Handeln als Aktion im Feld, als Berührung und Auseinandersetzung → Umgang mit der extremen Komplexität sozialer Ereignisse

- In der Art des **impliziten Wissens** den Focus von der nahen Erscheinung auf die Gestalt des sozialen Raumes richten. Der Fall des Einzelnen wird in Hinblick auf den sozialen Raum als Ganzes gedacht

- **Implizites Wissen**, das im Quartier, im sozialen Raum (und in der Organisation) vorhanden ist, in explizites Wissen umwandeln

Vgl. Langhanky 2004

Quellen

- Bühler Niederberger, D. (2011). Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. Weinheim: Juventa
- Cloos, P., Köngeter, S., Müller, B., Thole, W. (2007). Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Esser, F. (2009). Kinderwelten _ Gegenwelten? Pädagogische Impulse aus der Neuen Kindheitsforschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Friebertshäuser, B. (2008). Vom Nutzen der Ethnografie für das pädagogische Verstehen. In: Hünersdorf, B., Maeder, Ch., Müller, B. (Hrsg.). Ethnografie und Erziehungswissenschaft. S. 49-64. Weinheim und München: Juventa.
- Gebauer, G., Wulf, C. (1998). Spiel-Ritual-Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Reinbek: Rohwolt.
- Langhanky, M., Friess, C., Hussmann, M., Kunstreich, T. (2004). Erfolgreich sozial-räumlich handeln. Die Evaluation der Hamburger Kinder- und Familienzentren. Bielefeld: Kleine Verlag.
- Prout, A., James, A. (1990). A New Paradigm for the Sociology of Childhood? In: A. James & A. Prout (Ed). Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood. London/New York/Philadelphia, S. 7-34
- Schäfer, G. (2011). Gedanken-Spiele. Über Kultur der Kinder in der frühen Kindheit. In: M. Klaas et al (Hrsg.). Kinderkultur(en). S. 85-102. Wiesbaden: VS Verlag
- Skenazy, L., Haidt, J. (2018). Kinder sind kostbar. Aber wer sie wie Porzellan behandelt, erweist ihnen einen Bärendienst. NZZ vom 25.11.2018, S. 51f.
- Wegener-Spöhring, G. (2011). Spiel ist die Freiheit der Kinder. Soziales Lernen im Spiel. In: M. Klaas et al (Hrsg.). Kinderkultur(en). S. 37-51. Wiesbaden: VS Verlag