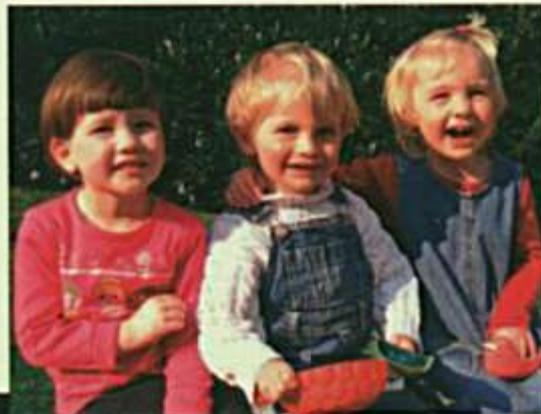


Annette M. Stroß (Hg.)

Bildung – Reflexion – Partizipation

Anstöße zur Professionalisierung
von Erzieherinnen und Erziehern



LIT

Annette M. Stroß (Hg.)

Bildung – Reflexion – Partizipation

Vechtaer Beiträge zur Frühpädagogik

herausgegeben von

Prof. Dr. Annette M. Stroß

Prof. Dr. Rudolf Rehn

Prof. Dr. Egon Spiegel

Band 1

LIT

Annette M. Stroß (Hg.)

Bildung – Reflexion – Partizipation

**Anstöße zur Professionalisierung
von Erzieherinnen und Erziehern**

LIT

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 978-3-8258-0376-6

© **LIT VERLAG** Berlin 2007

Auslieferung/Verlagskontakt:

Fresnostr. 2 48159 Münster

Tel. +49 (0)251-6203 20 Fax +49 (0)251-23 19 72

e-Mail: lit@lit-verlag.de <http://www.lit-verlag.de>

Reihe „Vechtaer Beiträge zur Frühpädagogik“

Als einem speziellen erziehungswissenschaftlichen Reflexions- und Handlungsfeld eignet der Frühpädagogik eine hohe bildungspolitische Relevanz. Dem vielfältigen gesellschaftlichen bzw. politischen Interesse an der Frühpädagogik (der Elementarerziehung, Kleinkinderziehung, vorschulischen Erziehung usw.) entspricht ein mittlerweile expandierendes Forschungsfeld. Gleichwohl sind in der frühpädagogischen Forschung nach wie vor Defizite zu verzeichnen. Denn weder ist die Forschung zur Gänze disziplinenübergreifend ausgerichtet noch wird der Anschluss an bildungswissenschaftliche Debatten in hinreichendem Maße gesucht. Dabei bedarf gerade die frühpädagogische Forschung einer interdisziplinären bildungswissenschaftlichen Ausrichtung.

Die „Vechtaer Beiträge zur Frühpädagogik“ stellen sich diesen Erfordernissen in mehrfacher Hinsicht und bieten eine Plattform für den Austausch. Mit dem dieser Reihe zugrunde liegenden Zusammenwirken von Allgemeiner Pädagogik, Philosophie und Praktischer Theologie wird der Notwendigkeit einer heute nur noch interdisziplinär voranzutreibenden Wissenschaft der Frühpädagogik Rechnung getragen. Zugleich liefern Allgemeine Pädagogik, Philosophie und Praktische Theologie einen bildungswissenschaftlichen Rahmen bzw. Ausgangspunkt für Forschungsarbeiten im Feld der Frühpädagogik. Die Reihe ist auch zu sehen im Zusammenhang mit der vom Fach Allgemeine Pädagogik an der Hochschule Vechta gegründeten Arbeitsstelle „Qualität in der Frühpädagogik“ (AFP), an der neben den Kooperationspartnern aus Philosophie und Theologie weitere Wissenschaftlerinnen/Wissenschaftler der Hochschule Vechta und anderer Universitäten bzw. Expertinnen/Experten diverser Bildungseinrichtungen beteiligt sind.

Die Herausgeber forschen und lehren u.a. im Bereich der Lehrerbildung an der Vechtaer Hochschule und sind hier zugleich in der universitären Weiterbildung von Erzieherinnen/Erziehern tätig. Professorin Dr. Annette M. Stroß (Allgemeine Pädagogik), Professor Dr. Rudolf Rehn (Philosophie), Professor Dr. Egon Spiegel (Praktische Theologie).

Die Reihe richtet sich an Erzieherinnen/Erzieher und Praktikantinnen/Praktikanten in Kindertagesstätten, an bildungspolitisch verantwortliche Funktionsträger, Elternvertreter und Eltern, an (Fortbildungs-)Beauftragte in kirchlicher, kommunaler und anderer Trägerschaft, an Studierende der Frühpädagogik an Universitäten und Fachhochschulen in Aus- und Weiterbildung, an Auszubildende an Fachschulen sowie an Dozentinnen/Dozenten in verschiedenen Bereichen der Frühpädagogik.

Inhalt

Vorwort	9
Einleitung	13
Grundlagen	
<i>Annette M. Stroß</i> Brauchen Kindergartenkinder mehr Bildung?	21
<i>Agnes Holling</i> Vorschulische Erziehung im Wandel. Die Kindertagesstätte als lernende Organisation	41
<i>Nicole Lüllmann</i> „Erzieherinnen an die Uni“. Soziologische Aspekte einer Akademisierung des Erzieherinnenberufs	75
<i>Egon Spiegel</i> Beziehungsverhalten im Kindergarten – wahrnehmen, reflektieren und profilieren	89
<i>Bärbel Kruthaup</i> Eltern im Blick – Transparenz und Teilhabe. Ansprüche an eine Partnerschaft der Erziehungsträger in Kindertagesstätten	105
Diskussion und Workshops	
<i>Bärbel Kruthaup / Nicole Lüllmann / Heike Multhaupt / Svenja Braun / Daniela-Maria Nee / Jennifer Warnking</i> Qualität – eine Qual? Eine fiktive Diskussion über die Qualität in frühpädagogischen Institutionen	123
<i>Bärbel Kruthaup / Nicole Lüllmann</i> Zusammenarbeit mit Eltern. Grenzen abbauen – Chancen entwickeln	129
Workshop 1: Konflikte in der Zusammenarbeit mit Eltern	131
Workshop 2: Vorurteilsbewusste Zusammenarbeit mit Eltern: „Wir sind alle keine Individuen“	137
Workshop 3: Das Delphi-Orakel: „Zusammenarbeit mit Eltern im institutionellen Elementarbereich innerhalb der nächsten 20 Jahre“	141

Egon Spiegel

Beziehungsverhalten im Kindergarten – wahrnehmen, reflektieren, profilieren

Kinder verfügen – nicht weniger als Erwachsene und Jugendliche – über bemerkenswerte soziale Kompetenzen. Dieses ist an einem konkreten Beispiel aus der Praxis des Kindergartens zu verdeutlichen und vor diesem Hintergrund zu reflektieren (1). Weil Kinder grundsätzlich sozial sein *können* und sozial sein *wollen*, macht es Sinn, dass sie es auch sein *sollen*. Dass Kinder sogar in *erster* Linie sozial sind bzw. sein können, ist – dies ist näher auszuführen – eine zentrale (sozioanthropologische) Voraussetzung professioneller Friedenserziehung. Im Sinne dieses grundlegenden Ansatzes sind die sozialen Kompetenzen von Kindern erstens als solche *wahrzunehmen*, zweitens soziotheologisch auf ihren religiösen Hintergrund zu *reflektieren* und drittens konfliktpädagogisch (im Interesse einer gewaltfreien Konfliktlösungspraxis) zu *profilieren* und so gezielt auszubauen (2). Die so fundierten sozialpraktisch relevanten Bildungsprozesse fordern nicht nur die in Kindertagesstätten mit einander umgehenden Kinder, sondern auch die dort tätigen Erwachsenen immer wieder neu und gleichermaßen heraus und verlangen ihnen kontinuierlich mehr als nur kognitive und emotionale Anstrengungen ab. In einem von Leo Lionni bereitgestellten Medium („Sechs Krähen“) wird nicht nur die Komplexität einer friedenspädagogisch motivierten Bildungsarbeit (beispielsweise in KiGa oder KiTa) veranschaulicht, sondern auch ihre Praktikabilität (3). „Ein Wunder“, so bringt (in L. Lionnis Erzählung) eine Eule die faszinierende Tatsache des Zustandekommens einer gewaltfreien Konfliktlösung auf den Punkt. Leider wird in dem im Anschluss an PISA geführten Bildungsdiskurs der Ausbau sozialer Kompetenzen, wenn überhaupt, nur am Rande thematisiert. Kein Wunder, wenn auch in der Frühpädagogik diesbezüglich noch viel zu tun bleibt. Die Religionspädagogik will dazu gerne ihren Beitrag leisten (4).

1 Dennis und Lea – Konfliktmanagement in der Praxis

Eine Begebenheit in einem katholischen Kindergarten, dem einzigen Kindergarten in einer kleinen Landgemeinde in Nordhessen: Dennis, 4 Jahre alt,

bewegt sich auf allen Vieren durch die Einrichtung. Dennis spielt Hund. Das sieht – genauer betrachtet – so aus, dass er nicht nur laut durch den Raum bellt, sondern auch nach Kindern, die sich in seiner Nähe befinden, schnappt und einige sogar beißt. Bevor die verantwortliche Erzieherin eingreifen kann und will, passiert Folgendes: Die ebenfalls vierjährige Lea stellt vor den umsichbeißenden „Hund“ ein kleines Schüsselchen und sagt: „Gell (typisch hessisch!), du hast sicher Durst und willst was trinken.“ Woraufhin sich Dennis, der Hund, über die Schüssel beugt und so tut, als schlappere er Wasser aus der Schüssel. Danach löst sich das Spiel auf und Dennis geht friedlich anderen Dingen nach.

Ich will mit diesem Beispiel nicht zur Stabilisierung der weitverbreiteten Stammtischmeinung beitragen, dass Kinder schon im Kindergarten(alter) vornehmlich aggressiv seien und, wie man vielfach sehen könne, der Mensch von Natur aus aggressiv sei. Ich will auf das Gegenteil hinaus und feststellen, dass bereits Kinder äußerst einfallreich sind, wenn es darum geht, eine sozial heikle Situation zu meistern. Lea macht das einzig Richtige: Sie nutzt den auch im Fall des beschriebenen Rollenspiels gegebenen Spielraum und entscheidet sich dafür, dem wild umsichbeißenden Dennis die Möglichkeit einer friedlichen Rolle aufzuzeigen. Die von ihr geleistete Irritation greift dermaßen, dass dieser zwar weiterhin Hund spielt, aber in einer nichtaggressiven Rolle.

Dass Dennis so schnell umschwenken konnte, mag seinen Grund darin haben, dass er im Schlappern genauso wie im Beißen die Rolle eines Hundes adäquat auf den Punkt gebracht sieht. Wir wissen nicht, ob sein Beißen einer augenblicklichen oder innerlich vorherrschenden aggressiven Stimmung entsprach oder ob sich sein Beißen dem (für andere Kinder sicher nicht sehr günstigen) Einfall verdanken, durch dieses die Rolle des Hundes besonders anschaulich und unmissverständlich zu spielen. Auf allen Vieren gehen und beißen – darin erkennt eben jede und jeder einen Hund.

Dass Dennis spontan und bereitwillig auf das Angebot Leas eingegangen ist, könnte zeigen, dass er seine Hunderolle beispielsweise auch im Wasser-schlappern hätte spielen können, ihm allerdings diese oder eine andere Rollenalternative möglicherweise gar nicht in den Sinn gekommen war.

Viel wichtiger als die Lösung der Frage, warum Dennis zunächst so und nicht anders seine Rolle gespielt hat, ist der neugierige Blick auf das – entwaffnende – Verhalten Leas. Sie öffnet durch ihre beherzte und fantasiereiche Intervention in einer brenzligen Situation einen Entscheidungs- und Verhaltensspielraum, in dem sich der aus welchen Gründen auch immer gewalttätig agierende Dennis auf eine neue (friedliche) Rolle besinnen kann.

und diese ohne weiteres zu spielen bereit ist. Statt Kinder zu beißen, schlappert Dennis jetzt Wasser.

Lea, die sich genauso gut hätte verkrümeln und so aus dem Konflikt heraushalten oder aber der von Dennis ausgehenden Gewalt mit irgendeiner Art Gegengewalt hätte begegnen können, wählt einen *dritten* Weg: die hoch-effiziente Form des aktiven gewaltfreien Dazwischentretens. Was sie in beeindruckender Weise aus sich heraus, spontan und kreativ, tut, nämlich zielgerichtet gewaltfrei zu intervenieren, das entspricht dem (unten noch zu zeigenden) idealen Verhaltensziel einer Erziehung zu gewaltfreiem Konfliktmanagement.

2 Beziehungspädagogik – Beziehungspotentiale nutzen und ausbauen

Eine Pädagogik der Beziehung erkennt die den Kindern eigene *Beziehungspotentiale*, arbeitet und stellt sie heraus und reflektiert sie – bei der Suche nach Möglichkeiten ihrer professionellen Profilierung – im Hinblick auf ihre innere Basis. Dabei zeigt sich, dass die *Theologie* auf einen sozialwissenschaftlich hoch interessanten Zusammenhang aufmerksam machen kann: auf die sozialpraktische und damit (beziehungs-)ethische Relevanz dessen, was sie (in christlicher Terminologie) Vertrauen auf Gott („gotten“) nennt. Sie greift dabei auf Beziehungserfahrungen und ihre religiösen Deutungen zurück, die – handelt es sich dabei um die in den Evangelien überlieferten von Jesus – gerade einmal 80 Generationen zurück- und, alleine aus zeitlicher Perspektive, uns keineswegs fernliegen. Dass Beziehungsvorgänge auf das Wirken eines *Dritten* zurückgeführt werden, indem nicht von Gott oder einer göttlichen Macht gesprochen wird, sondern von einer *Eule* (wie in dem unten erwähnten Beispiel von Leo Lionni), führt keineswegs vom jüdisch-christlichen Verständnis von Beziehung weg, sondern bestätigt es. Die Rückführung von Beziehung auf die Wirkmacht eines Dritten scheint demnach nicht nur theologisch, sondern auch anthropologisch angezeigt zu sein.

2.1 Können als Basis von Sollen – die friedenspädagogische Grundfrage

Da haben einige Kinder in der Bauecke einen wunderschönen hohen Turm gebaut, bis am Ende ein anderes Kind an den Turm herantritt und diesen zum Einsturz bringt. In der Perspektive vieler Erwachsener, selbst professioneller Pädagogen/innen, macht auch dieses Beispiel deutlich, dass Kinder in erster Linie destruktiv sind: Sie zerstören den Turm. Ist das aber in Wirklichkeit so? Sind Kinder in erster Linie destruktiv? Im vorgegebenen Bei-

spiel bauen sie in *erster* Linie einen Turm und nutzen damit erfolgreich ein komplexes System von Kommunikation und Kooperation. Demgegenüber ist die Zerstörung des Turmes nichts weiter als ein (natürlich ärgerliches) Randphänomen, ein Phänomen, das übrigens keineswegs eindeutig auf eine vornehmlich aggressive Motivation hinweist. Wie Kinder mit Tieren experimentieren, indem sie z.B. Fliegen einen Flügel ausreißen, und dabei faktisch destruktiv sind (Tiere quälen), so können sie es auch in Fällen sein, in denen sie nur ihrer Neugierde folgen und einen Turm zum Einsturz bringen. Diese Möglichkeit soll nichts entschuldigen.

Aus welchen Gründen ein Kind einen Turm umwirft, ist allerdings hier und überhaupt nicht die entscheidende Frage. Pädagogisch entscheidend ist die Frage, wie ich als Erzieherin oder Erzieher grundsätzlich das Verhältnis von *konstruktivem* und *destruktivem* Verhalten sehe und gewichte:

- Sehe ich das Sozialverhalten von Kindern in erster Linie als ein durch *destruktive* Kräfte bestimmtes, so sind alle meine konflikt- bzw. friedenspädagogischen Bemühungen darauf gerichtet, Kinder – gegen ihren von mir angenommenen inneren Trend – zu konstruktivem Verhalten zu bewegen
- Sehe ich im Sozialverhalten von Kindern in erster Linie ein *konstruktives*, so kann ich pädagogisch direkt daran anknüpfen und Kinder in dieser Linie weiter nach vorne bringen.

Während im ersten Fall Beziehungspädagogik an *Negativem*, an *misslingenden* Beziehungen, ansetzt, setzt sie im zweiten Fall an *Positivem*, an *gelingenden* Beziehungen, an.

Eine Didaktik sozialen Lernens, die anthropologisch an destruktivem, un- bzw. asozialem Verhalten anknüpft, steht sich permanent mit dem anfänglichen Blick auf die dunkle Seite des zwischenmenschlichen Verhaltens selbst im Weg. Selbst im Falle allergrößter Anstrengungen dominiert das, was sie überwinden möchte (zwischenmenschliches Gewaltverhalten), die Hoffnung auf ein gewaltfreies Miteinander. Wer am Anfang eines friedenspädagogischen Prozesses den Blick auf das Misslingende richtet, trifft unweigerlich die anthropologische Grundaussage, dass der Mensch eigentlich unsozial sei, und wird die damit herbeigerufenen Geister nicht mehr oder nur schwer noch los.

Um konflikt- bzw. friedenspädagogisch von Anfang an und wirklich weiter zu kommen, ist anthropologisch wie erziehungspraktisch beim Gegenteil anzusetzen: an den werbewirksamen Beispielen prosozialen Verhaltens, an sozial konstruktivem Handeln und damit an der eigentlichen Wirklichkeit, an

dem, was die Welt, trotz immer wiederkehrender Einbrüche, bis heute jedenfalls noch zusammengehalten hat.

Die Alternative ist didaktisch grundlegend: setze ich bei den Phänomenen des (durchaus vorhandenen, keineswegs zu leugnenden, zielstrebig zu überwindenden) nicht-sozialen Verhaltens an und arbeite von daher auf das Gegenteil hin *oder* bei Phänomenen des (vielfach realisierten wie erwünschten) sozialen Verhaltens, um dieses in der Flucht des gewählten Ansatzes und damit auf der sicheren Basis des bereits Realisierten (nur) zu verlängern.

Konkret sind Friedenspädagogen/innen gut beraten, bei dem in den Bildungsbüchern und Lerngeschichten dokumentierten sozialen Können der Kinder anzusetzen und nicht bei dem einen oder anderen sozialen Defizit bzw. Fehlverhalten. Das gilt übrigens gleichermaßen für alle friedenspädagogische Lehr-/Lernprozesse (auch, um es genauer zu sagen, für solche, durch die nur Erwachsene betroffen sind). Der hier favorisierte Ansatz gilt generell: konfliktpädagogisch gestartet wird dort, wo soziales Leben bereits gelungen ist bzw. gelingt, selbst wenn es sich dabei nur um eine erste kleine Landzunge des gelobten Landes handelt.

Und noch einmal *Sollen* setzt *Können* voraus. Nur weil sich Kinder sozial konstruktiv verhalten *können* und dazu auch bereit sind und dieses auch tun, macht es Sinn, dass sie es auch *sollen*, es ihnen also abzuverlangen und damit (lediglich) jenes positiv zu verstärken, was in ihnen angelegt ist. Friedenspädagogik ist in diesem Sinne nicht durch *Kontrast* bestimmt (sie arbeitet nicht gegen etwas, also auch nicht gegen Unfriedfertigkeit), sondern durch *Affirmation* (sie sucht und nutzt Gegebenes und baut auf Friedfertigkeit auf), also – mit Blick auf Einrichtungen der Frühpädagogik – durch die sozialen Kompetenzen, die Kinder dieses Alters bereits mitbringen. Und diese sind zum Teil fantastisch und keineswegs geringer als diejenigen, die Erwachsenen bzw. Jugendlichen möglich sind.¹

Kinder teilen miteinander und trösten andere (Empathie). Sie freuen sich mit anderen und sie trauern mit ihnen. Sie lachen, wenn andere lachen, und sie weinen, wenn andere weinen. Sie diskutieren und argumentieren, sie hören einander zu und beziehen Position (Kommunikation). Sie behaupten sich und weigern sich, sie suchen nach Lösungen und beteiligen sich an Willensbildungsprozessen (Partizipation). Sie setzen sich für andere ein (Solidarität) und sie arbeiten zu zweit und in Gruppen (Kooperation), sie schließen

¹ Lineare Entwicklungsschemata in Folge der einflussreichen Arbeiten Piagets sind mehr als fragwürdig. Das Problem kann allerdings an dieser Stelle nicht einmal andiskutiert werden. Zur frühen Kritik an Piaget vgl. bereits Böhm 1994. Vgl. z.B. auch Keller 1996.

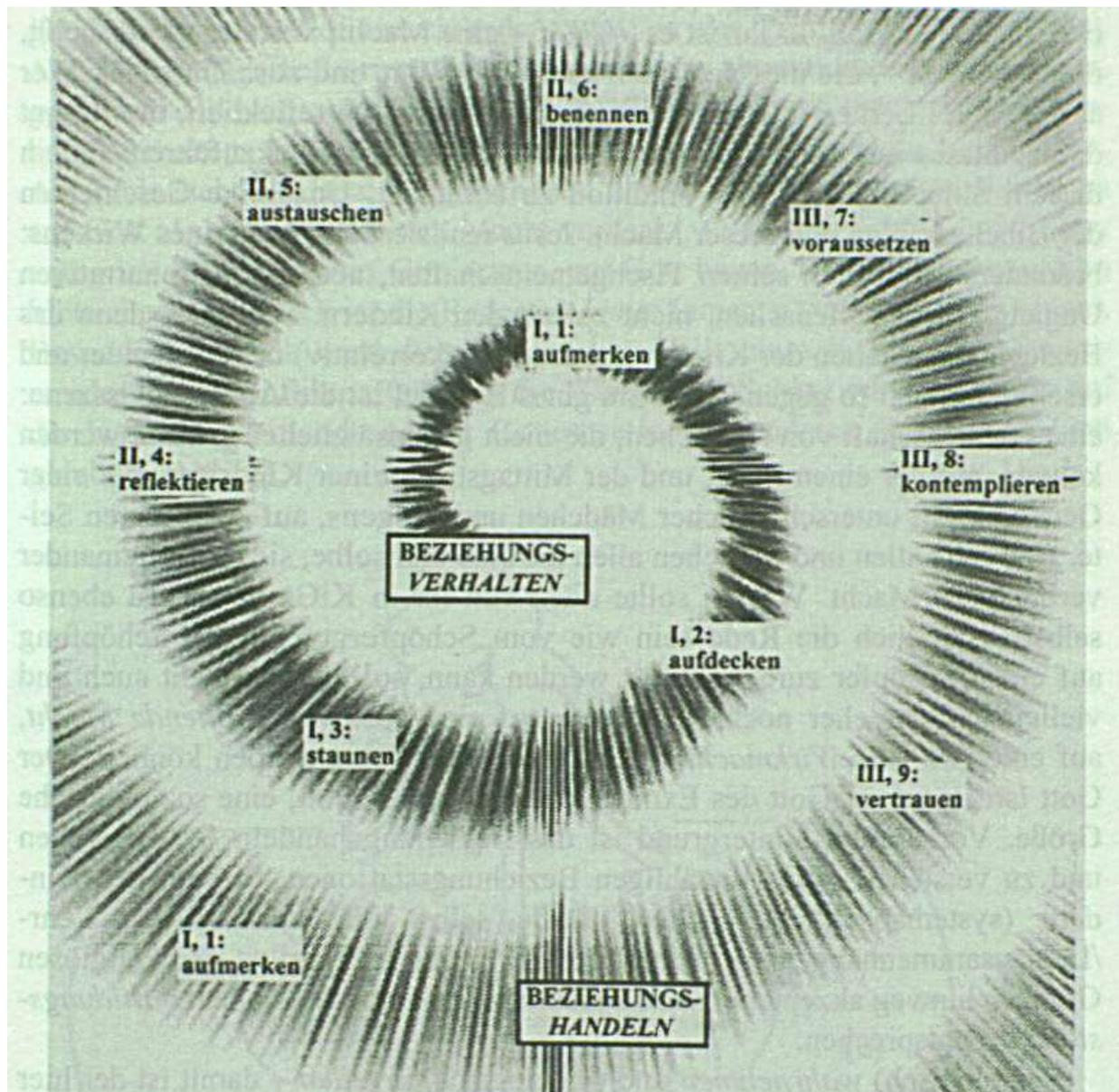
Freundschaften. Und sie machen auch das Gegenteil von dem, was sozial eigentlich das Richtige wäre. Aber dieses nicht in der Hauptsache. Ein Anderes ist es: dass die verantwortlichen Erzieher/innen *nicht vornehmlich* Letzteres wahrnehmen, sondern *vor allem* das Erste und Kinder vor diesem Hintergrund in dem ermutigen (können), was diese an sozialer Fähigkeit und Bereitschaft mitbringen. Das freilich setzt nicht nur eine entsprechende Wahrnehmungskompetenz bei den Verantwortlichen voraus, sondern auch die Fähigkeit, das Wahrgenommene professionell zu reflektieren und vor diesem Hintergrund die Fähigkeit der anvertrauten Kinder entsprechend zu profilieren (s Abb 1). Das kann nicht anders als unter anderem im Rückgriff auf theologische Deutungen geschehen ²

2.2 Beziehungspädagogik – eine soziotheologische Orientierung

Erzieher/innen, die gelernt haben, ihren Blick auf *gelingendes, konstruktives Beziehungsverhalten* von Kindern zu fokussieren, können die oben genannten Beispiele eines beachtlich friedlichen Handelns von Kindergartenkindern beliebig vermehren und als Basis dafür nutzen, Kinder darüber zum Staunen zu führen. Fällt es Kindern schwer, positive Beziehungserfahrungen in ihrem überschaubaren Lebens auszumachen, werden sich seine Erzieher/innen daranzumachen haben, solche im eigenen Leben der Kinder oder im Leben anderer entdecken zu helfen. Erst auf dieser Basis können Beziehungsvorgänge tatsächlich zum Staunen und darüber zum Reflektieren anregen.

Reflektieren meint hier Beziehungsvorgänge vor einem möglichen Hintergrund zu verstehen, in Beziehungsvorgängen einen Überschuss, eine Tiefendimension wahrzunehmen und Beziehungsvorgänge eben nicht nur als bloße Beziehungsvorgänge zu sehen. Reflektieren meint hier, sich von der Gänsehaut herausfordern lassen, die im Kindermutmachlied besungen wird, wenn es dort heißt: „Wenn einer sagt ich mag dich du, ich hab dich wirklich gern, dann krieg ich eine Gänsehaut ..“. Reflektieren heißt hier: nachzufragen nach der Dynamik von Zuneigung, nach dem, was sich hinter dieser verbirgt. Und dabei auf Traditionen zurückzugreifen, in denen dieselbe Frage gestellt und nach entsprechender Antwort gesucht wurde: auf Mythen und Märchen und – nicht zuletzt – auf biblische Erzählungen und solche aus anderen Religionen und Kulturen. Bezeichnenderweise haben Menschen zu allen Zeiten und an allen Orten die Dynamik von Beziehungen mit einer göttlichen Wirk-

² Unter meinen Veröffentlichungen vgl. hierzu etwa Spiegel 2004 sowie Spiegel 2001.



Grobphasen	Einzelstappen	Verbale Markierungen	Kommentierungen
„sehen“	I, 1	aufmerken	Dem alltäglichen Beziehungsverhalten wird eine besondere <i>Aufmerksamkeit</i> zuteil.
	I, 2	aufdecken	Seiner scheinbaren Selbstverständlichkeit wg. muß Beziehungsverhalten häufig erst <i>aufgedeckt</i> w.
	I, 3	staunen	Wo Beziehungsverhalten eigens als solches wahrgenommen wird, kann es <i>Staunen</i> auslösen.
„urteilen“	II, 4	reflektieren	Bestauntes Beziehungsverhalten drängt darauf, auf seinen Hintergrund <i>reflektiert</i> zu w.
	II, 5	austauschen	Die unterschiedlichen Transparenzerschließungen drängen auf <i>Austausch</i> .
	II, 6	benennen	Das Geheimnis einer beziehungsstiftenden göttlichen „Größe“ wird <i>benannt</i> und bekannt.
„handeln“	III, 7	voraussetzen	Daß da etwas beziehungsstiftend wirkt (JHWH), wird rational nachvollzogen und <i>vorausgesetzt</i> .
	III, 8	kontemplieren	Die Existenz der vorausgesetzten Macht erschließt sich einmal mehr <i>kontemplativ</i> .
	III, 9	vertrauen	Beziehungsverhalten wird zum <i>Handeln</i> , indem auf eine Dritte (bez.stiftende) Macht <i>vertraut</i> w.

LEGENDE (FÜR GROSSGEDRUCKTE VERBEN)

Abb. 1: Vom Beziehungsverhalten zum Beziehungshandeln – ein bildungsdidaktischer Profilierungsprozess

macht in Verbindung gebracht. Ganz besonders hat dies die jüdisch-christliche Religion. In ihr ist es *JHWH* – eine Macht, von der es nur heißt, dass sie da ist –, die die Menschen zusammenführt und zusammenhält. Wer also soziales Lernen intendiert und soziales Verhalten reflektiert, der tut gut daran, dieses auf eine *göttliche Dynamis* (Macht) zurückzuführen und in diesem Sinne die biblische Tradition zu bemühen. Unzählige Geschichten der Bibel erzählen von dieser Macht. Jesus realisiert sie Zeit seines Wirkens besonders greifbar in seinen Tischgemeinschaften, aber auch im narrativen Umgang mit den Menschen, nicht zuletzt den Kindern. So stehen denn das Beziehungsverhalten der Kinder und das Jesu (korrelativ) nebeneinander und erschließen sich so gegenseitig. Ein gutes Beispiel ist die Abendmahlsszene: eine Gemeinschaft von Menschen, die nicht gegensätzlicher gedacht werden können, auf der einen Seite, und der Mittagstisch einer Kindergruppe: einer Gemeinschaft unterschiedlicher Mädchen und Jungens, auf der anderen Seite. Und über allen und zwischen allen die eine und selbe, sie alle miteinander verbindende Macht. Warum sollte nicht von ihr in KiGa und KiTa ebenso selbstverständlich die Rede sein wie vom Schöpfergott? Wenn Schöpfung auf einen Schöpfer zurückgeführt werden kann, sollte dann nicht auch und vielleicht sogar eher noch Beziehung auf eine *beziehungsstiftende Macht*, auf eine *göttliche Wirkmacht*, auf *Gott* zurückgeführt werden können? Der Gott Israels ist ein Gott des Exodus, ein politischer Gott, eine soziologische Größe. Vor diesem Hintergrund ist das Beziehungshandeln Jesu zu sehen und zu verstehen, seine unzähligen Beziehungsstationen. Sie mit den Kindern (systematisch) abzugehen, dürfte selbst in interreligiösen Lehr-/Lernzusammenhängen nicht nur nicht über alle kulturellen und religiösen Grenzen hinweg akzeptabel sein, sondern einem unbezweifelbaren *Bildungsstandard* entsprechen.

(Soziologisch) *wahrnehmen* und (theologisch) *urteilen* – damit ist der hier angedachte Prozess des sozialen Lernens noch nicht abschließend beschrieben. Hier fehlt noch der letzte Schritt: das *Handeln*. Beziehungsverhalten wahrnehmen und auf seinen tiefen Grund reflektieren macht nur Sinn im Hinblick auf ein dadurch Grund gelegtes Handeln. Wird Beziehung in der oben skizzierten Weise mit einem Wirken Gottes in Verbindung gebracht, dann hat dies zwangsläufig zur Konsequenz, dass Beziehungshandeln zur Glaubensangelegenheit wird. Wird im Zwischen von Beziehung das konstruktive Potential einer göttlichen Wirkmacht angenommen (geglaubt) und darauf vertraut, dann kann ein dadurch geprägtes Beziehungshandeln nur ein gewaltfreies sein. Vertrauen auf Gott (das meint: Glauben an Gott) schließt jedes gewalttätige Konfliktlösungsverhalten aus. Entweder Gott oder Ge-

walt. Beide zusammen, das geht nicht. Gewaltverzicht ist eine Glaubensfrage. Auf diesen und diese zielt der ganze in der Profilierungsspirale (vgl. Abb. 1) idealisierte Lernprozess. In dem darin abgebildeten religionspädagogischen Bildungsprozess wird die Profilierung eines (spontanen) Beziehungsverhaltens hin zu einem (erklärten) Beziehungshandeln beschrieben. Am Ende steht ein Beziehungshandeln, das sich dem ungeteilten Vertrauen auf Gott als einer Art Dritten Macht verdankt. Carter Heyward³ spricht hier von *gotten* (i.S. von: auf Gott setzen, auf Gott bauen, auf Gott vertrauen), in biblischem Hebräisch ist die Rede von *himin* (aman = vertrauen; vgl. Amen). Besonders deutlich wird diese Haltung im Falle eines Konflikts, wenn zumindest *eine* Konfliktpartei nicht die Hände zum Schlag erhebt, sondern auf die beziehungsstiftende Macht Gottes setzt, mit anderen Worten: an Gott glaubt (s. Abb. 2).

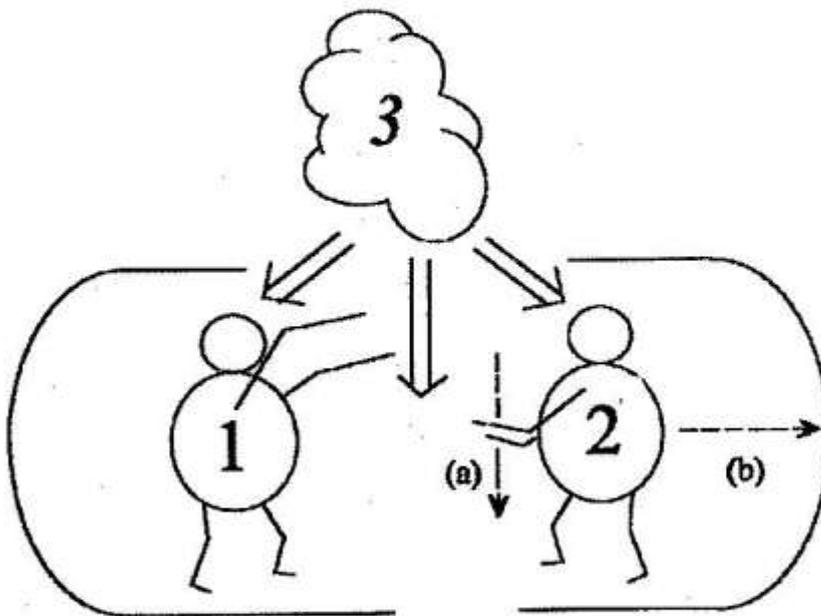


Abb. 2: Im Konfliktfall „gotten“ (eine Art Glaubensskizze)

Selbstverständlich müssen die Kinder die hier beschriebenen Zusammenhänge nicht auf dem Level ihrer Erörterung sehen, geschweige erläutern

³ Vgl. Heyward 1987.

walt. Beide zusammen, das geht nicht. Gewaltverzicht ist eine Glaubensfrage. Auf diesen und diese zielt der ganze in der Profilierungsspirale (vgl. Abb. 1) idealisierte Lernprozess. In dem darin abgebildeten religionspädagogischen Bildungsprozess wird die Profilierung eines (spontanen) Beziehungsverhaltens hin zu einem (erklärten) Beziehungshandeln beschrieben. Am Ende steht ein Beziehungshandeln, das sich dem ungeteilten Vertrauen auf Gott als einer Art Dritten Macht verdankt. Carter Heyward³ spricht hier von *gotten* (i.S. von: auf Gott setzen, auf Gott bauen, auf Gott vertrauen), in biblischem Hebräisch ist die Rede von *himin* (aman = vertrauen; vgl. Amen). Besonders deutlich wird diese Haltung im Falle eines Konflikts, wenn zumindest *eine* Konfliktpartei nicht die Hände zum Schlag erhebt, sondern auf die beziehungsstiftende Macht Gottes setzt, mit anderen Worten: an Gott glaubt (s. Abb. 2).

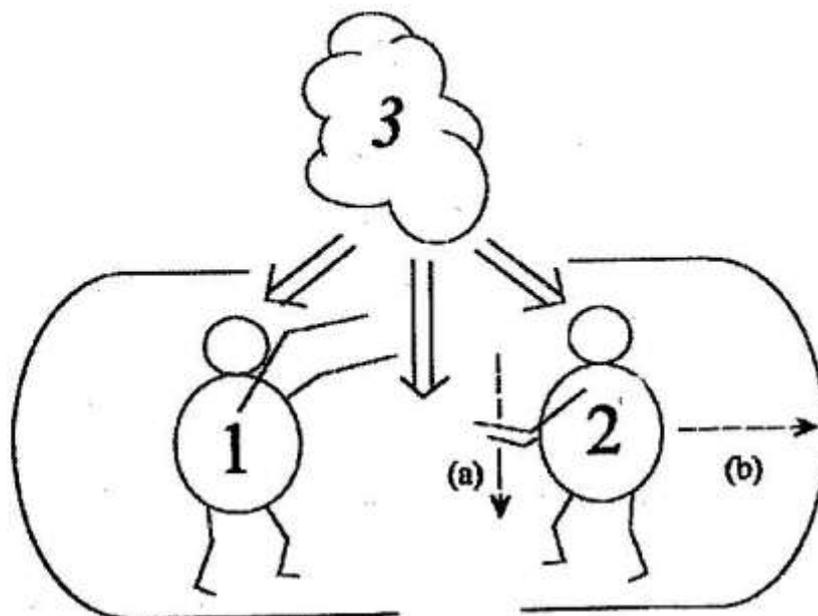


Abb. 2: Im Konfliktfall „gotten“ (eine Art Glaubensskizze)

Selbstverständlich müssen die Kinder die hier beschriebenen Zusammenhänge nicht auf dem Level ihrer Erörterung sehen, geschweige erläutern

³ Vgl. Heyward 1987.

können. Und doch können sie in sie hineingestellt werden, genauso wie in jenen, der da lautet: Gott hat diese Welt erschaffen. Gott stiftet Beziehung und die entsprechende Antwort ist *gotten*, das verstehen bereits die Kleinsten (s. Abb. 3).

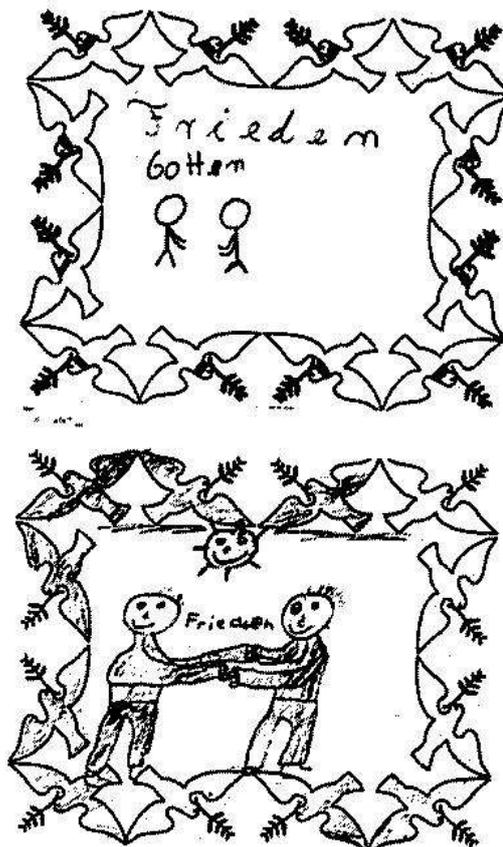


Abb. 3: „gotten“ – in der Bilderwelt von Grundschulern/innen aus dem Religionsunterricht der Grundschullehrerin Dagmar Brutscher

Ein viel größeres Problem kann demgegenüber darin liegen, dass die verantwortlichen Erzieher/innen nicht nur nicht die Zusammenhänge für sich selbst theologisch geklärt haben, sondern sie auch religiös nicht persönlich nachvollziehen können. In diesem Fall wird das Profilierungsmodell nicht authentisch in Anschlag gebracht werden können und eine religiöse Elementarerziehung der oben beschriebenen sozialpraktischen Tragweite unrealisiert bleiben. Dies hätte dann allerdings die Konsequenz, dass friedlicher

Umgang miteinander eine bloße Forderung und theologisch wissenschaftlich unbegründet bleiben würde. Unverständlich müsste im Grund dann auch die folgende Erzählung von Leo Lionni bleiben.⁴

2.3 Das Wunder der Mediation – die „Sechs Krähen“ von Leo Lionni

In der von Leo Lionni vorgelegten Erzählung nähren sich sechs Krähen vom Getreidefeld eines Bauern. Schnell geraten die beiden Parteien – die *Krähen* und der *Bauer* – in einen großen Streit. Um die Krähen zu verscheuchen, baut der Bauer immer größere Vogelscheuchen; und um sich dagegen zu behaupten, bauen die Krähen schließlich einen riesigen Krähenvogel. Der Konflikt eskaliert. Am höchsten Punkt tritt eine *Eule* auf den Plan und spricht mit den Parteien. Während sich diese aufeinander zubewegen und Frieden schließen, zieht sich die Eule mit dem Kommentar „ein Wunder“ zurück (s. Abb. 4: Ausschnitt aus L. Lionni, Sechs Krähen).

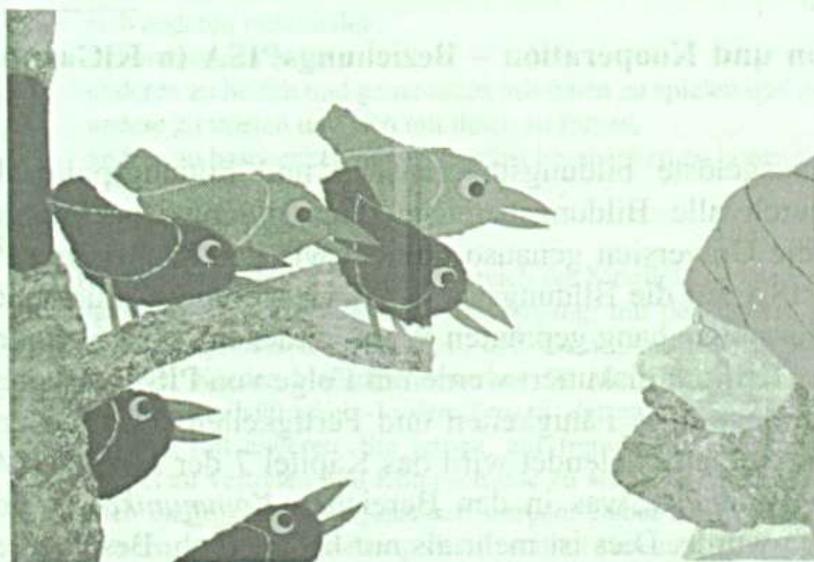


Abb. 4: Ausschnitt aus L. Lionni, Sechs Krähen

Leo Lionni hat hier einen Erzählstoff vorgelegt, der nicht nur punktgenau die Grundlagen der Mediation trifft, sondern auch den sozio-theologischen Ansatz der beziehungspädagogischen Beziehungspädagogik veranschaulicht.

⁴ Vgl. Lionni 1988.

Unklar bleibt allerdings, ob die Eule für eine Art *Dritte Macht* steht oder für eine Art *Dritte Person*, die (einem Mediator ähnlich) jenen von Gewalt freien Konfliktlösungsraum schafft, in dem eine Dritte Macht konfliktlösend zu wirken vermag. Beides ist denkbar, darf aber nicht zur Ansicht verleiten, dass der Dritten Person die Dritte Macht gegeben sei. Die Dritte Person ist nicht Stellvertreterin der Dritten Macht. Sie ebnet ihr allerdings die Pfade (die hier als Dritte⁵ bezeichnete Macht ist vorgegeben und existiert als solche für sich) und arbeitet *insofern* mit ihr zusammen. Ob und wie jene Dritte Macht im Laufe des Prozesses aber wirkt, das entzieht sich der Verfügungsmacht der Dritten Person, auch wenn sie zur Mobilisierung der Dritten Macht wesentlich beigetragen hat. Die durch das Verhalten der Dritten Person sowie der Konfliktparteien freigesetzte Dritte Macht entzieht sich jeder Verfügungsgewalt und ist insofern nicht berechenbar. Wer sie für sich in Anspruch nähme, der würde sie zu okkupieren und ihr Potential auf das je eigene, naturnotwendig begrenzte Konfliktlösungsniveau zu reduzieren versuchen.

3 Kommunikation und Kooperation – BeziehungsPISA in KiGAs und KiTas

Die durch PISA ausgelöste bildungstheoretische und bildungspolitische Schockwelle ist durch alle Bildungsbereiche und Bildungseinrichtungen gegangen. Sie hat die Universität genauso erreicht wie den Kindergarten^{6,7}. Wie unangenehm PISA auf die Bildungsverantwortlichen wirkt, drückt sich in dem in diesem Zusammenhang geprägten Wort „pisacken“ (in Anlehnung an „piesacken“) aus. Kritisch diskutiert werden in Folge von PISA vor allem Defizite im Bereich *kognitiver Fähigkeiten* und *Fertigkeiten* (Deutsch und Mathematik). So gut wie ausgeblendet wird das Kapitel 7 der ersten PISA-Untersuchung und damit das, was in den Bereichen *Kommunikation* und *Kooperation* erhoben wurde. Dies ist mehr als nur bedauerlich. Beschreiben diese Bereiche doch die eigentliche Basis des Lebens bzw. Überlebens. Das in Bildungsdefinitionen und Bildungsprozessen zu berücksichtigen, gilt für

⁵ Die Bezeichnung *Dritte* verweist darauf, dass die Macht, von der hier die Rede ist, im Zwischen von mindestens zwei Personen bzw. einander gegenüberstehenden Parteien (Gruppen) existiert und wirkt.

⁶ Vgl. Fthenakis 2003.

⁷ Mit Recht warnt Thomas Steinfeld davor, Bildung von oben nach unten, statt von unten nach oben zu denken. Vgl. Steinfeld 2005. *Bildung beginnt in den Familien, Kindergärten und Schulen und nicht in den Eliteuniversitäten.*

die Schule ebenso wie für Bildungsphasen und Bildungseinrichtungen, die dieser vor- und nachgelagert sind. Der Ausbau der Fähigkeit zur Kommunikation und Kooperation und die Förderung der Bereitschaft zu kommunizieren und zu kooperieren sind zentrale Bildungspostulate der Frühpädagogik.

In diesem Sinne sollen hier Schwerpunktsetzungen des neuen *Trierer Plans*⁸ – wie zum Beispiel: *Zusammenleben mit anderen* (5.2)⁹ oder *Leben in Gesellschaft, Kultur und Zivilisation* (5.4)¹⁰ – besonders hervorgehoben werden. Was hier in Unterpunkten (.2 und 4) des Bereichs 5 zusammengefasst wird, betrifft, um es noch einmal zu betonen, das Kerngeschäft der Elementarerziehung, nämlich die Ermöglichung eines *Sozialen Lernens*.

Aus 5 2 des neuen Trierer Plans

„Kinder empfinden Mitleid; sie sind spontan bereit, zu helfen und andere zu trösten. Oft macht es ihnen Freude, zu teilen und – vor allem – andere zu beschenken. Diese Ansätze kann die Erziehung weiterentwickeln. Durch die Atmosphäre im Kindergarten sollen Kinder eingeladen werden,

- sich in andere hineinzusetzen (= Empathie zu entwickeln),
- sich anderen mitzuteilen,
- mit anderen zu teilen,
- anderen zu helfen und gemeinsam mit ihnen zu spielen und zu arbeiten,
- andere zu trösten und sich mit ihnen zu freuen,
- andere zu beschenken und sich selbst beschenken zu lassen“ (S. 40)

Aus 5 4 des neuen Trierer Plans

Der Trierer Plan sieht im Elementarbereich die Möglichkeit der Erziehung zu Gerechtigkeit und Frieden sowie der Befähigung, mit den Gütern der Zivilisation und Kultur angemessen umzugehen, und darin „Ansätze zur politischen Erziehung. Wenn Kinder Maßstäbe erwerben für die Güter, mit denen sie leben, wächst ihre Urteilsfähigkeit. In dem Prozeß, der zu diesem Ziel führt, verständigen sie sich mit anderen. Sie lernen, auf fremde Meinungen zu hören, ihren Standpunkt zu vertreten und Kompromisse zu schließen. Was besser ist, muß im Gespräch entdeckt und ausgehandelt werden. Dabei sollen auch Regeln vereinbart werden, die die Gestaltung des Zusammenlebens sichern und erleichtern.“ (S. 47)

Dass Beziehung nicht nur den Anfang des Lebens markiert, sondern als eine anthropologische Konstante das gesamte Lebens und deshalb auch die frühe Kindheit – wesentlich – bestimmt, ist heute vor dem Hintergrund multikul-

⁸ Katechetisches Institut des Bistums Trier 1996.

⁹ Vgl. ebd. 39-41.

¹⁰ Vgl. ebd. 44-47.

tureller bzw. multireligiöser Herausforderungen im Hinblick auf Anforderungen einer interkulturellen bzw. interreligiösen Lebensgestaltung neu und nachdrücklich hervorzuheben. Deshalb ist auch dem Selbstverständnis der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in katholischen KiTas im Offizialatsbezirk Oldenburg zuzustimmen, das sich in einem Eckpunktepapier so artikuliert „Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eignen sich Wissen an über fremde Kulturen, Religionen und Traditionen als Voraussetzung dafür, dass interkulturelle Beziehungen innerhalb der Kindertagesstätte ausgebaut werden können. Sie tragen dafür Sorge, dass Kinder unterschiedlicher Kulturen und Religionen in einer Atmosphäre der Offenheit und des Friedens miteinander umgehen lernen.“¹¹

Dass Kinder Bildung brauchen (Stroß), nicht zuletzt im Hinblick auf soziale Prozesse und Inhalte, und dass dafür alles getan werden muss, das einzusehen bzw. zu vermitteln, scheint heute zunehmend auf immer weniger Widerstände zu treffen. Neu ist indes die Einsicht in die Bedeutung sozialen Lernens in der frühen Kindheit nicht. So plädierte beispielsweise 1969 Gisela Hundertmarck für eine soziale Erziehung im Kindergarten oder brachte 1979 Elsbe Gossmann soziales Lernen und religiöse Erfahrung in einen Zusammenhang.¹² Im Grunde ist *Sozialerziehung* immer schon (ausdrücklich und besonders in und seit den 1970er Jahren) Thema der Elementarerziehung, so wie es bereits seit Jahrzehnten auch eine *vorurteilsbewusste* Erziehung in Kindertagesstätten gibt.¹³ Leichter tut sich die Fachwelt mittlerweile auch mit der Anerkennung dessen, dass es auch unter Kindern Freundschaft gibt (*Kinderfreundschaft*).¹⁴ Waren die professionellen Interventionen der Erzieherinnen und Erzieher in den 1970er und 1980er Jahren noch durch die sog. *Außenseiterproblematik* bestimmt,¹⁵ so sind sie es heute besonders durch die unter *Mobbing* zusammengefassten Phänomene.

¹¹ Vgl. Bischöflich Münstersches Offizialat / Landes-Caritasverband für Oldenburg e.V., Referat Kindertagesstätten 2006, 14.

¹² Vgl. Hundertmarck 1969, Gossmann 1979

¹³ Dies heißt nicht, dass diese nicht immer wieder neu postuliert, kritisch reflektiert, modifiziert und forciert werden muss; vgl. etwa Wagner 2001 und dort ihre Einführung in den Anti-Bias-Approach (Bias = Einseitigkeit, Voreingenommenheit)

¹⁴ Vgl. den zuerst in Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (4/1996) erschienenen Beitrag von Blank-Mathew 2007.

¹⁵ Für die Religionspädagogik vgl. etwa Fleckenstein 1989.

Und so ist Elementarpädagogik selbstverständlich auch *Konfliktpädagogik*¹⁶ und nicht ohne den Schwerpunkt *Friedenserziehung* zu verstehen. Der Forschungsbedarf ist hier groß. Dennoch: die ganz großen Unfriedfertigkeiten werden nicht in den Kindertagesstätten und von Kindern ausgetragen, sondern in der Erwachsenenwelt und von Erwachsenen. Aber selbst dort und für diese gilt: sie können nur *sollen*, was sie prinzipiell *können*. Und sie – die Großen wie die Kleinen, mit anderen Worten: wir – *können* es und *sollen* es: aus, in und für Beziehungen leben.¹⁷ Wissend, nichtwissend realisiert sich darin die in allen Religionen sowohl reflexiv als auch meditativ erschlossene sowie immer wieder gefeierte und vergewisserte *Macht der Beziehung*, in jüdisch-christlicher Terminologie: *Gott*. Das damit zum Ausdruck gebrachte (organische) Ineinander von *Beziehung* (Horizontale) und *Gott* (Vertikale) im Interesse einer Profilierung des (gewaltlosen) *Beziehungsverhaltens* aller KiTa-Angehörigen bzw. KiTa-Zugehörigen (Kinder, Erzieher/innen, Eltern, Träger/innen) zu einen (gewaltfreien¹⁸) *Beziehungshandeln* zu erkennen und – dies ist das entscheidende – anzuerkennen, also zu realisieren zu versuchen, das ist das Kernanliegen der hier vertretenen *induktiven* (d.h. an Beziehungsphänomenen ansetzenden), *soziotheologisch* orientierten *Religionspädagogik*.

Literatur

Bischöflich Münstersches Offizialat / Landes-Caritasverband für Oldenburg e V, Referat Kindertagesstätten (Hrsg., 2006) Profil ist Programm Eckpunktepapier zum Selbstverständnis katholischer Kindertagesstätten im Offizialatsbezirk Oldenburg, Vechta

Blank-Mathieu, Margarete (2007). Die Bedeutung von Kinderfreundschaft und Kinderstreit für die Identitätsentwicklung, in: Textor, Martin R. (Hrsg.) Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch Available <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1266.html> (13.01.2007).

¹⁶ Vgl. Ziesche 2001

¹⁷ Vgl. Schuh 1986

¹⁸ In der deutschsprachigen Fachliteratur hat sich die Unterscheidung zwischen *gewaltlos* und *gewaltfrei* dahingehend durchgesetzt, dass mit *gewaltlos* ein situativer, spontaner und relativ unreflektierter Gewaltverzicht und mit *gewaltfrei* ein reflektiert-entschiedener, ethisch-prinzipieller gemeint ist.

- Böhm, Adelheid (1994): Die Egozentrismus-Konzeption Jean Piagets, Frankfurt a.M.
- Fleckenstein, Wolfgang (1989): Außenseiter als Thema und Realität des katholischen Religionsunterrichts. Inhaltsanalyse religionsdidaktischer Unterrichtsmaterialien und ihre innovatorischen Konsequenzen orientiert am Beispiel Gastarbeiter, Würzburg.
- Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg., 2003): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können, Freiburg – Basel – Wien.
- Gossmann, Elsbe (1979): Soziales Lernen und religiöse Erfahrung im evangelischen Kindergarten, Münster.
- Heyward, Carter (1987): Und sie rührte sein Kleid an. Eine feministische Theologie der Beziehung, Stuttgart 2. Aufl.
- Hundertmarck, Gisela (1969): Soziale Erziehung im Kindergarten, Stuttgart.
- Katechetisches Institut des Bistums Trier (Hrsg., 1996). Der neue Trierer Plan. Eine Didaktik der religiösen Erziehung im Elementarbereich, Trier.
- Keller, Monika (1996): Moralische Sensibilität. Entwicklung in Freundschaft und Familie, Weinheim
- Lionni, Leo (1988). Sechs Krähen, Köln.
- Schuh, Hans: Interaktion (1986), in Bitter, Gottfried / Miller, Gabriele (Hrsg.): Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe Bd. 1, München, 74-78
- Spiegel, Egon (2004): „In einem Kuss, der selbstlos macht, liegt so viel Gott ...“ Grundzüge einer soziotheologisch orientierten Religionspädagogik, in: Kirche und Schule Jg. 31, H. 131, 3-11.
- Spiegel, Egon (2001): Beziehung, in: Mette, Norbert / Rickers, Folkert (Hrsg.): Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 1, Neukirchen-Vluyn, Sp. 161-165.
- Steinfeld, Thomas (2005): Vergesst Pisa!, in: Stuttgarter Zeitung, 15.07.2005.
- Wagner, Petra (2001): Kleine Kinder – keine Vorurteile? Vorurteilsbewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtungen, in: Diskurs, H 2, 22-27
- Ziesche, Ulrike (2001): Qualitätswerkstatt Kita. Konflikte in Kindertagesstätten, Neuwied – Kriftel – Berlin.

Vechtaer Beiträge zur Frühpädagogik 1

Die europaweite Bildungsdiskussion hat die Kindertagesstätten erreicht. Dort sehen sich die Verantwortlichen einer Vielzahl von Ansprüchen aus Bildungspolitik und Bildungswissenschaften gegenüber. Die Frühpädagogik reagiert offensiv und fragt kritisch nach einem adäquaten Bildungsverständnis. Und sie zeigt auf, wie Bildungsvorgänge in Kindertageseinrichtungen von Erzieherinnen und Erziehern kompetent reflektiert, dokumentiert und gefördert werden können. Und auch dieses forciert sie: Beziehungsvorgänge in den Einrichtungen und die Forderungen nach Partizipation von Kindern und Eltern. Dabei hat sie neue – universitäre – Formen der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern – im Blick. Vorliegender Sammelband nimmt diese Themen auf. Seine Beiträge richten sich an Erzieherinnen und Erzieher, an Eltern und Träger, an Politiker/innen, Dozenten/innen und Studierende.

Annette M. Stroß, Universitätsprofessorin für Allgemeine Pädagogik und Leiterin der Arbeitsstelle für *Qualität in der Frühpädagogik* an der Hochschule Vechta.

LIT
www.lit-verlag.de

978-3-8258-0376-6



9 783825 803766