

„Ich würde ja, wenn man mich ließe...“

- Institutionelle Hürden in professionellen Erziehungsverhältnissen

Wer darüber nachdenkt, wie man Kindern eine gewaltfreie und harmonische Entwicklungsumgebung schaffen könnte, muss neben dem, was die Kinder von zu Hause mitbringen, auch das einkalkulieren, was die Umgebung in der pädagogischen Situation beinhaltet. Welche materiellen Mittel werden gebraucht? Welche psychischen Energien stehen zur Förderung eines Kindes oder einer ganzen Gruppe zur Verfügung? Welche Bedingungen müssen an die Entwicklungsumgebung etwa einer Kindertagesstätte, einer Schule oder eines Hortes gestellt werden?

Ich gehe im Folgenden davon aus, dass es Kindern um so besser geht und sie deshalb um so bereiter sind, sich gewaltfrei zu einigen, je wohler sich die Pädagoginnen in ihrer Einrichtung fühlen. Ich werde einige immer wieder zu beobachtende neuralgische Punkte diskutieren, die die Arbeit schwer machen und die Energien nehmen können, die Pädagoginnen für eine förderliche Beziehung zu ihren Kindern benötigen: die Unklarheiten in den Teambeziehungen, die aus Leitungsproblemen resultieren; die Probleme, die sich aus den Beziehungsverhältnissen innerhalb eines Teams ergeben; die Probleme zwischen Mädchen und Jungen aufgrund der unterschiedlichen Entwicklungsperspektiven von Männern und Frauen und die multikulturellen Rahmenbedingungen institutioneller Pädagogik.

Team und Leitung

Ich habe immer wieder erlebt, dass sich die Probleme in den Einrichtungen an den Problemen mit den Kindern spiegeln. Ich beginne deshalb mit den Beziehungsverhältnissen pädagogischer Teams am Beispiel der Schwierigkeiten mit den Kindern. Folgende Szene wurde von einer Mitarbeiterin eines städtischen Kinderhortes in einer Teamsupervision geschildert: Zwei Mädchen, Renate und Karin, seien verdächtigt worden, nach dem Mittagessen im Werkraum mit Klebstoff nicht nur Werkbänke, Bilder von anderen Kindern und Erzieherinnen zusammengeklebt zu haben, sondern auch die große Schneidemaschine fest geleimt und den Namen eines anderen Mädchens auf einen Stuhl mit dem Klebstoff geschrieben zu haben. Beide Mädchen hätten bis zum Schluss „nichts zugegeben“, obwohl alle Indizien für ih-

rer Täterschaft gesprochen hätten. Zuguterletzt schließlich habe Karin gesagt: „Die Klebeflasche hat so traurig im Regal gestanden.“ Was soll man von solch einer Aktion halten? Was von der Weigerung des Mädchens, ihre Tat einzugestehen? Wie soll man auf so etwas pädagogisch reagieren, auf etwas, das man eigentlich überhaupt nicht versteht, nicht einmal die Mädchen, die statt von „ordentlichen“ Motiven von einer traurigen Klebeflasche sprechen?

Der pädagogische Alltag in Institutionen, in denen ja meist mit Kindergruppen gearbeitet wird, besteht häufig aus solchen unverständlichen „Inszenierungen“ einzelner Kinder oder kleinerer Teilgruppen. Die meist als selbstverständlich hingenommene Tatsache, dass man mit Gruppen arbeitet, findet allerdings keine Resonanz in den typischen Reflexionen der pädagogischen Arbeit. Vielmehr richtet sich der Blick auf einzelne störende Elemente in der Gruppe, etwa auf die beiden Mädchen in dem Beispiel. Man versucht durch eine eher pathologisch gefärbte Interpretation störendes Verhalten zu erklären und durch gezielte, meist strafende Interventionen auf das einzelne Gruppenmitglied hin eine Verbesserung des sozialen Klimas insgesamt zu erreichen. Dies mag in einzelnen Fällen auch funktionieren. Was aber, wenn nicht? Wenn es bis zum Äußersten kommt, bis zum Ausschluss des störenden Gruppenmitgliedes (um dann festzustellen, dass sich über kurz oder lang wieder das gleiche soziale Problem in der Gruppe herstellt)? Was tun, wenn diese Sichtweise und die Erfolglosigkeit der pädagogischen Interventionen zu immer stärkerer Belastung des Pädagogen/der Pädagogin, wenn die Energien, sich jedes Mal neu wieder mit der Gruppe oder den Gruppen zu beschäftigen, zum „Ausbrennen“ führen? Wohin dann mit der Wut und der Enttäuschung?

Bevor ich die Auflösung des szenischen Rätsels, wie sie in der Supervision erarbeitet wurde, berichte, möchte ich neben der Kindergruppe auf die zweite Gruppenformation zu sprechen kommen, mit der man es bei der Gestaltung von Entwicklungsumgebungen unweigerlich zu tun bekommt: mit dem Team bzw. Kollegium. Hierbei kommt es mir vor allem auf den Aspekt der Sicherheit an. Meine Hypothese: Wer sich in einer sozialen Situation ob als Kind oder als Erwachsener sicher fühlt, kann sein Potenzial entfalten.

Zur Entwicklungsfunktion von Sicherheit gehört aber auch das Risiko. Das Risiko ist eine ebenso notwendig Bedingung für realitätsgerechtes Wachstum wie die Sicherheit in halt gebenden Beziehungen. Wer lernen kann, Risiken richtig einzuschätzen, hat sicherere Lebenschancen als der, der übergroßen Risiken ausgesetzt oder überbehütet wurde. Sicherheit lässt sich nur in der Nähe des Risikos überprüfen. Anforderungen an Team und Leitung beinhalten

also auch, Risiken eingehen und - für die Kinder erfahrbar - überstehen zu können. Dies deckt sich wiederum mit der Logik von Entwicklung. Entwicklung bedeutet ja u.a. auch, an Risiken (und Krisen) zu wachsen. Nur wenn in der Zukunft eine Aufgabe wartet, von der unsicher ist, ob man sie meistert oder nicht, kann auch Entwicklung zum nächsten Niveau der Lebensbewältigung stattfinden.

In den Augen der Kinder ist für ihr alltägliches Wachstum von hervorragender Bedeutung, ob dies unter gesicherten Verhältnissen stattfinden kann oder ob die atmosphärische Angst überwiegt, "dass etwas passieren könnte". Wer garantiert also in der Einrichtung dafür, dass einem nichts passieren *und* dass man kalkulierbare Risiken eingehen kann - und zwar sowohl den Kindern als auch den Erwachsenen? Sind die Kolleginnen und Kollegen im Team in dieser Frage, was sie selbst anbelangt, verunsichert, dann können sie auch den ihnen anvertrauten Kindern keine Sicherheit garantieren. Wer selbst nicht in Beziehungen arbeitet, in denen er sich gehalten fühlt, kann anderen nur schwer Halt (oder Hilfestellung) geben. Das Fehlen des Haltes, der Hilfestellung oder einer beruhigenden Kraft kann nicht nur Kindern erhebliche Angst machen, dem einen mehr, dem anderen weniger. Das aufgeregte, unruhige Team oder Kollegium, andauernde Spannungen und aggressive Auseinandersetzungen können im Team, im Kollegium sowie in den Kindergruppen ein Ausdruck des Ringens um Sicherheit und Halt sein, der in der Einrichtung fehlt.

Die Verantwortung für stabile kollegiale Beziehungen, die auch mal eine heftige Auseinandersetzung gut aushalten können, liegt weniger bei den Kollegen selbst als bei der Leitung. Sie ist nämlich nicht nur formal für ihr Team verantwortlich, sie bestimmt auch durch ihre Führungsqualitäten, welche Offenheit in Auseinandersetzungen möglich ist, d.h. welche Sicherheit in dem Team herrscht. Eine unsichere Leitung kann für die Kolleginnen zu verunsichernden Arbeitsbeziehungen und unterschwelligem Unmut bis hin zu heftigen aggressiven Phantasien oder Handlungen führen - oder zu einem permanent hohen Krankenstand.

Der "Boss", so die traditionelle Vorstellung, sagt wo es lang geht. Das ist in der Regel die Erzieherin für die Kindergruppe, die Leiterin für ihr Team und die Rektorin für ihr Kollegium - selbst wenn die pädagogischen Fachkräfte den Kindern und die Leiterin bzw. die Rektorin den Kolleginnen die Verhandlung über den Weg und die Regeln der Einrichtung anbietet (sie würde die Initiative sofort wieder an sich nehmen, wenn der Verhandlungsprozess ihr nicht mehr verantwortbar erschiene!). Die Autorität bzw. Führung von Gruppe und Team kann al-

lerdings nach und nach abgegeben werden, dann nämlich, wenn sich die Wünsche der Erwachsenen und der Kinder in dem vorgegebenen Rahmen der Einrichtung gut balancieren lassen, d.h. wenn sich die Erwachsenen sich auf ihre eigenen Entwicklungsmöglichkeiten und ebenso auf die subjektive (Entwicklungs-)Situation der Kinder begeben können.

Hier ein typischer Dialog für die Ebene der Gruppe einer Kindertagesstätte:

"Die Kinder möchten ohne Aufsicht und zu mehreren im Außengelände spielen.

„Was wollt ihr draußen tun?“

„Im Sandkasten spielen.“

„Was würdet ihr tun, wenn jemand Sand in die Augen bekommt?“

„Dich rufen.“

„Was würdet ihr tun, wenn es Streit gibt?“

„Uns vertragen.“

„Das geht aber nicht so einfach. Ich möchte, dass ihr zum Streiten hier rein kommt. Was meint ihr dazu.“

„Wir kommen rein, wenn wir uns streiten.“

„Wie lange soll diese Regel gelten?“

„Jetzt.“

„Und morgen?“

„Morgen auch.“

„Gut, danach machen wir eine neue Regel.“¹

Die Erzieherin signalisiert in diesem Beispiel den Kindern: Ich habe Angst, dass es zu unlösbaren Konflikten kommen könnte, wenn ich nicht dabei bin; deshalb komme ich eurem Wunsch nach, wenn ihr in einem solchen Fall zu mir herein kommt. Morgen können wir dann sehen, wie es mir mit meiner Angst und eurer Rücksicht auf mich gegangen ist und ob ich diese Regel noch brauche. Dieses Aushandeln zeigt, dass nicht - wie meist üblich - die Regel vom "Boss", der Leitung kommen muss, sondern etwas ist, das man gemeinsam und flexibel handhaben kann und an dessen Aushandlung die Kinder genauso beteiligt sind wie die Erwachsenen. Alle sind zufrieden, es herrscht maximale Sicherheit. Wäre diese Haltung im Prinzip nicht auch auf die Ebene des Teams oder Kollegiums zu übertragen?

¹ Lothar Klein/Herbert Vogt: Erzieherinnen im Dialog mit Kindern. Wie Partizipation im Kindergarten aussehen kann, in: Büttner, Christian/Meyer, Bernhard (Hg.): Lernprogramm Demokratie, Weinheim 2000

Wo immer nach Leitung notwendig erscheint oder identifiziert werden muss, da fehlt entweder wirklich der "Boss" oder es gibt keine Möglichkeit zu mitbestimmtem, befriedigendem Aushandeln der "Regeln". Das Machtvakuum wird dann zumeist durch ein Gruppenmitglied aufgefüllt. Diese Gegenspieler des offiziellen Gruppen"bosses" sind in Kindergruppen fast immer Jungen, die in besonderer Weise Verunsicherungen, meist in sehr frühen Phasen ihrer Kindheit, erlebt haben, dafür besonders sensibilisiert sind und deshalb auch für den „Sicherheitstest“ in der Gruppe sorgen, etwa in dem sie die Stärke und Verbindlichkeit des Pädagogen herausfordern. In ihren Biographien finden sich weit intensiver als in denen anderer Kinder lebensbedrohliche Erfahrungen, seien es vergangene, seien es aktuelle wie z.B. verunsichernde Familienverhältnisse, womöglich noch verbunden mit heftigen Gewaltreaktionen der Eltern. Die Sensibilität dieser Kinder ist - so gesehen - der Seismograph der gesamten Gruppe bzw. Klasse. Denn: Sicherheit brauchen alle Kinder für ihre Entwicklung, oder genauer: die jeweils richtige individuelle Dosierung von Sicherheit und Anforderungsrisiko.

In Teams bzw. Kollegien herrschen wahrscheinlich kaum andere Gesetze. Der heimliche Machtkampf zwischen Leitung und Team und die subtilen Loyalitäten innerhalb einzelner Kollegengruppierungen kreisen im Grunde um ein ähnliches Thema: die möglichst sichere und unbelastete Berufssituation. Wer könnte sie herstellen und wer könnte ihre Aufrechterhaltung garantieren? Ich schließe an diese Fragen die Auflösung der Szene des Anfangsbeispiels:

Das, was die Kinder mit der traurigen Klebeflasche, also einem Medium der Verbindung, ausdrücken, stellt sich in dem Hort als Symbol für einen genereller Mangel an Bindung heraus. Für einen Hort nicht weiter verwunderlich, denn auch die Erzieherinnen und Erzieher beklagen sich darüber, dass sie kaum eine Chance haben, eine verbindliche Gruppenkultur zu fördern. Die Kinder kommen zu verschiedenen Zeiten, müssen unterschiedlich Hausaufgaben machen und wollen Freundschaften auch außerhalb der Einrichtung aufnehmen. Zu viele Eltern holen ihre Kinder ab wann immer sie wollen, so dass keine der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter jemals genau weiß, mit welcher Kindergruppierung für den nächsten Tag nun wirklich zu rechnen ist.

Das Mädchen, dessen Name mit Klebstoff auf den Stuhl geschrieben wurde, fällt den Erzieherinnen und Erziehern durch besondere Gier beim Essen auf, eine Gier, die sie auch noch in anderen Bereichen des Hortlebens zeigt. Karin hat in einer anderen Situation den Kindern mit

selbstklebendem Papier Denunziationen auf den Rücken geklebt, u.a. auch die, dass ein Kind in dem Hort geklaut habe. In der Tat: Wo zu wenig ist, wo aufgrund der mangelnden Bindungen in der Gruppe keine Möglichkeit vorhanden ist, die Gruppenbelange so zu verwalten, dass die Gruppe bestmöglichst ausbalanciert ist, dort sind die Kinder, aber auch die Hortmitarbeiterinnen und Mitarbeiter, auf sich gestellt. Jeder rafft, was er bekommen kann. Dabei wäre eigentlich genügend da, denn - um es in der Metapher des Essens zu zeigen - es gibt in diesem Hort genügend Kinder, die gar nichts essen wollen, so dass sich paradoxerweise die Erzieherinnen und Erzieher genötigt sehen, die einen wegen ihrer Gier vom Essen abzuhalten, die anderen dagegen zum Essen zu zwingen. Als Ergebnis dieser Supervision unterstützte die Leiterin in anderer als der gewohnten Art Planungen, die den Mitarbeitern die Verantwortung überlies und ihnen eine verbindliche Pädagogik ermöglichte. Es versteht sich von selbst, dass das Zu-Sich-Kommen sich als ein längerer Prozess gestaltete. Ich komme nun zu meinem zweiten kritischen Punkt in den pädagogischen Arbeitsbedingungen.

Die Kooperation von Frauen und Männern

Ich beginne wieder mit einem Beispiel: In einem verhältnismäßig großen Gruppenraum des Kindergartens befand sich ein Schreibtisch mit Büroutensilien (Papier, Stifte, ein Telefon, ein Schreibtischstuhl usw.). Dieses "kleine Büro" war bei den Kindern außerordentlich beliebt. Sowohl Mädchen als auch Jungen gingen immer mal wieder dort hin, um etwas Imaginäres aufzuschreiben, zu telefonieren, Papiere in den Schreibtisch einzuschließen oder wieder herauszunehmen. Es drängte sich der Eindruck auf, als sei dieses "kleine Büro" das Spiegelbild des Erziehereschreibtisches, der auch in diesem Raum, aber in einer Ecke platziert war, und in dem die Gruppenerzieherin ihre beruflichen und persönlichen Arbeitsmaterialien aufbewahrte.

Nach einer gewissen Zeit beschwerten sich einige Kinder darüber, dass es um diesen Schreibtisch Streit gäbe und zwar in zweierlei Hinsicht: Einmal stünde er in der Mitte recht ungünstig, weil es dort zum Schreiben und zum "Arbeiten" oft sehr laut sei. Zum anderen schlossen die Jungen die Papiere immer vor den Mädchen weg und rückten den Schlüssel nicht heraus. Daraufhin sah sich die Erzieherin zu folgender Intervention genötigt: Sie schob den Schreibtisch in eine Ecke und entfernte das Schloss zu einer der Schreibtischtüren, nachdem die Jungen weder zu bewegen waren, den Schlüssel steckenzulassen noch er überhaupt

aufgefunden werden konnte. Damit erlosch allerdings auch das Interesse *aller* Kinder an diesem "Arbeitsplatz", und das "kleine Büro" stand fortan ungenutzt herum.

Offenbar reklamierten die Jungen den Führungsanspruch, der sich mit Büro, Schreibtisch und Telefon verbindet, für sich. Die Parallele zu den Insignien machtvoller Administration ist nur allzu deutlich. Sie waren jedenfalls nicht bereit, die Mädchen Anteil haben zu lassen. Und dies, obwohl eine Erzieherin, also eine Frau, die Gruppenleitung innehatte. Oder vielleicht gerade deshalb? Jedenfalls wurde die Okkupation der Insignien von Macht und Führung den Jungen nicht gestattet (und auch keine Auseinandersetzung in der Gruppe darüber geführt), so dass der nun (für die Jungen) unbrauchbar gewordene Schreibtisch für alle Kinder seine Funktion verlor.

Was sich hier auf der Ebene der Kindergruppe als ein offener Machtkampf zwischen Mädchen und Jungen zeigt, hat in Teams und Kollegien seine Entsprechung. Allerdings sind die Erscheinungsformen je nach Bildungsinstitution unterschiedlich. Während im Kindergartenbereich ja nahezu ausschließlich Frauen beschäftigt sind, sind in höheren Bildungsinstitutionen Männer in der Mehrzahl. Die Zuordnung von Erziehung vor allem kleiner Kinder zu Frauen und Bildung vor allem größerer Kinder zu Männern ist gemessen an den Statistiken scheinbar ungebrochen. Dies hat für die Kooperationsprobleme zwischen Männern und Frauen unterschiedliche Bedeutungen. Es entspricht einerseits der eher von Frauen geteilten Vorstellung, dass Männer nicht mit kleinen Kindern umgehen könnten, und den männlichen Vorbehalte gegen eine Form der Elementar- und Primärerziehung, die Lebensrisiken zu vermeiden oder wenigstens zu minimieren versucht.

Dem entsprechen die Erwartungen, denen sich die wenigen Erzieher in Frauenteamen ausgesetzt fühlen. Selbst wenn es in einer Einrichtung eine offizielle Leiterin gibt, wird dem einzigen Mann im Team häufig die Führung in wichtigen Aspekten zugeschanzt, so, als sei er der Schutzschild (oder der Prügelknabe), den die Frauen sowohl für die innere Organisation der Einrichtung als auch für ihre Außenrepräsentation brauchen. Wenn es sich um einen Mann handelt, der sich auf diese Form von Delegation der "starken-Beschützer"-Aspekte einlässt, dann mag es eine Weile gut gehen. Oft genug allerdings liegt in den meist unausgesprochenen weiblichen Erwartungen an einen "netten Macho" soviel Widersprüchliches und Phantastisches, dass es die Männer nicht lange in solchen Teams aushalten und von alleine meist nicht in der Lage sind, an diesen Zuständen etwas zu ändern.

Offensichtlich ist es die Ungleichgewichtigkeit in der Verteilung der Geschlechter bei dem pädagogischen Personal, die geschlechtsspezifische Probleme schafft oder vergrößert. Sie betrifft aber nicht nur die Quantität, es geht auch darum, wie sich Männer und Frauen in ihrem Denken, Handeln und Fühlen unterscheiden. Die Illusion, die Welt brauche sich "nur" nach den eigenen Vorstellungen von männlich oder weiblich fortzuentwickeln, schafft im Vor- und Grundschulbereich eine Schieflage, an der der Tendenz nach die Frauen von der Beziehungsseite und die Männer von der Verwaltungsseite her beteiligt sind. Zusammen an einen Tisch gebracht erweisen sich deren Beziehungen häufig voll von Misstrauen, Ängsten und subtiler und offener Aggressionen (wiederum wie in der Kindergruppe).

Man kann leicht sehen, dass sich aus den geschlechtsspezifischen Spannungen schwerwiegende Barrieren in der Kommunikation und Kooperation zwischen Männern und Frauen, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern vorschulischer Einrichtungen ergeben. Kein Wunder, dass Mädchen und Jungen in den Kindergruppen miteinander um die „Schlüsselgewalt“ ringen.

Multikulturelle Rahmenbedingungen

Ich komme nun zu meinem dritten Punkt, den besonderen Schwierigkeiten interkultureller Erziehung. Obwohl interkulturelle Erziehung inzwischen eine relativ lange Tradition hat, ist bis heute – nicht nur für kleine Kinder und die vorschulischen Einrichtungen – offen, ob und wie Menschen aus fremden Kulturbereichen in die deutsche Kultur integriert werden können. Eines hat sich jedoch abgezeichnet: Für einen gelingenden erzieherischen Zugang ist das Interesse an den „fremden“ Menschen Voraussetzung, und zwar nicht als eine Einstellung, die das Fremde toleriert, sondern als eine Haltung, die zu einer Auseinandersetzung mit der *eigenen* kulturellen Identität führt. Das Erkennen der Vielfalt in der eigenen Kultur ist dazu ein erster Schritt, der zweite besteht in der Überprüfung dessen, was man von Kindern und Eltern verlangt – unabhängig davon, ob es sich um deutsche oder „ausländische“ Menschen handelt. Denn auch von deutschen Kindern bekommt man nicht immer all das, was den Erfolg pädagogischer Bemühungen ausmacht.

Das Zusammenwachsen verschiedener Kulturen zu etwas Gemeinsamem ist seit langem von heftigen politischen Kontroversen geprägt. Sie erlauben bis heute keine Orientierung, wie und wohin denn Integration stattfinden bzw. in pädagogisches Handeln umgesetzt werden

könnte. Es ist zwar in nahezu allen politischen Lagern von einer Zweiseitigkeit der Integration die Rede. Bei genauerem Hinsehen wird jedoch nicht klar, wie denn praktisch die Integration von den Menschen des Aufnahmelandes, also den Deutschen, hin zu den Fremden hin geschehen sollte und könnte und ob dies überhaupt gewollt und sinnvoll wäre. Dies wird besonders deutlich am Problem der sprachlichen Verständigung. Die heute allenthalben erhobene Forderung, es müsse eine massive sprachliche Förderung der Migrantenkinder bereits im Vorschulalter und in den vorschulischen Einrichtungen stattfinden steht der Idee entgegen, dass auch die Migranten erwarten könnten, man richte sich auf ihre sprachlichen Potenziale ein. Bei den vielen „fremden“ Namen kommt man gar nicht umhin.

Annäherungen an das Fremde und Kompromissbildung mit den Fremden - ob in der Erziehung oder im Versuch, eine gemeinsame Planung der politischen Zukunft zu organisieren - sind bisher nicht in ausreichendem Maße theoretisch begründet worden, dies vor allem im Hinblick auf sozialpsychologische und entwicklungspsychologische Aspekte. Die Bedeutung der Bindung an die Gruppe im Sozialisationsprozess und die Voraussetzungen zur Entwicklung nationaler Identität sind entscheidende Themen, die man bei der Planung interkultureller Erziehung und dem Aufeinanderzugehen berücksichtigen muss. Dabei lässt sich sagen, dass die Auseinandersetzung mit dem Fremden um so konstruktiver verläuft, weniger man dem Klischee des „Deutschen“ als etwas eindeutig Beschreibbarem und Homogenen verhaftet bleibt. Hängt man der Illusion nach, dass „deutsch“ der Maßstab aller Dinge sei, dann wird man kaum über die Wut hinauskommen, die man auf diejenigen bekommt, die nicht genauso denken und sprechen wie man selbst.

Im konkreten Erziehungsgeschehen, etwa der Vorschulerziehung, erweisen sich die bisherigen interkulturellen Konzepte oft als Goodwill-Aktionen. Da selten oder nie die eigene Identität der Erzieherinnen und Erzieher in Frage gestellt wird, kommt es auch selten oder nie zu einer Kompromissbildung zwischen der deutschen und der fremden Kultur im Hinblick darauf, wie weit das Fremde in das Eigene integriert werden könnte. Ein Beispiel für die Ideen zu einem solchem Kompromiss gibt die Aussage einer Kindergartenleiterin, die mit ihrem Team am eigenen Leibe die Gefühle von Fremdheit in französischen und englischen Vorschuleinrichtungen hat erleben können:

„Bei unseren Anstrengungen, uns mit den fremden Kulturen auseinanderzusetzen, ist uns zunächst gar nicht aufgefallen, dass wir uns nicht in ausreichendem Maße auch um unsere deut-

schen Familien gekümmert haben. Die Auseinandersetzung mit anderen Kulturen, mit anderen Religionen, mit fremden Menschen ist eine sehr aufwendige Arbeit, zumal wenn man sich dies neben dem Kindergartenalltag und alleine erarbeiten muss. Man stößt aber auch bei deutschen Eltern oft an Grenzen des Verständnisses und muss im Einzelfall mühsam herausfinden, warum man jetzt an eine dieser Grenzen gestoßen ist. War man zu fordernd? War man zu distanzlos? Hat man gewisse Dinge nicht richtig eingeschätzt, Tabus angerührt? Hat man die gesellschaftliche oder die geschlechtliche Rolle nicht richtig wahrgenommen? ...Wir haben in diesen Bemühungen zu sehr mit dem Verständnis der eigenen Kultur, also der deutschen Eltern gerechnet. Wir haben bei ihnen die gleichen Einstellungen gegen über Kindheit und Erziehung erwartet oder erhofft, die wir selber hatten... Uns ist klar geworden, dass selbst bei Deutschen - wenn man es einmal individuell sieht - jeder bzw. jede ihre eigene Kultur mit in die Einrichtung bringt. Wir haben uns lange damit auseinandergesetzt, dass und wie es schwierig ist, bei diesen individuellen Vorstellungen stehen zu bleiben. Wir mussten darüber hinaus erkennen, dass das kulturelle Anderssein schon bei unseren deutschen Kolleginnen, also bei uns selbst anfängt. Damit konnten wir aber auch deutlicher das Anderssein der deutschen Eltern wahrnehmen und akzeptieren. Infolge davon wiederum sind wir mit den ausländischen Eltern ähnlich oder genauso umgegangen wie mit den deutschen Eltern. Wir haben uns für unsere Arbeit neue Regeln, Richtlinien und "Gesetze" ausgearbeitet, die für unser "Land" Kindergarten gelten, ein „Land“ mitten in Deutschland. Den ausländischen Familien zeigen wir unsere institutionelle „Kultur“. Den deutschen Eltern mussten wir klar machen, dass wir im Kindergarten unsere eigene „Kultur“ entwickelt hatten, nicht im Sinne ihrer familiären Gewohnheiten, sondern so, wie es uns als multikulturelle Institution angemessen ist. Es ist für alle attraktiver geworden, mit uns als einer Einrichtung zu tun zu haben die unabhängig und trotzdem offen ist und die ein eigenes kulturelles Profil hat - die gleichwohl die wesentliche Elemente ihrer familiären Kultur enthält“².

Ob es unter den aktuellen Lebensbedingungen in Europa zu einer multikulturellen Identität kommt, die, ähnlich wie im Schmelztiegel Amerika, eine soziale, europäische Gemeinsamkeit ausdrückt, ist allerdings fraglich. Wenn auch die bestehenden nationalen Verhältnisse in den meisten europäischen Ländern multikulturell durchsetzt sind, so haben doch die Nationalstaaten (mithin auch die sie stützenden Konstrukte nationaler Identität) immer noch eine außerordentlich wichtige Funktion: Sie sind die bisher besten Garanten für die Sicherheit ih-

² “ Carola Drescher-Bolz: Interkulturelle Erziehung auf dem Weg nach Europa, in: Büttner, Christian (Hg.): Erziehung für Europa, Weinheim 1997, S. 135

rer Bürger und für die Wahrung der Menschenrechte. Damit wäre ich wieder bei dem Begriff der Sicherheit angelangt, der für Kinder wie für Erwachsene auf ein zentrales Bedürfnis hinweist, soll es in der Einrichtung „friedlich“ zugehen. Wie ist diese Sicherheit herzustellen. Dazu einige zusammenfassende Schlussgedanken.

Lerndefizite in sozialer Verantwortung

Deutsche Vorschulerziehung wird immer noch weitgehend familienergänzend begriffen. Was liegt dann näher, als die familiären Beziehungsmuster probeweise – wenn auch zumeist unbewusst - auf die Kindergruppe zu übertragen und von den Kolleginnen und Kollegen zu erwarten, dass sie schon wüssten, was Sache ist? In diesem Sinne wäre z.B. das Mädchen, das der Erzieherin zur Hand geht, die ältere Schwester, die sich um die jüngeren "Geschwister" kümmert. Und der Junge, die Kollegin und der Kollege? Müsste in gesellschaftlichen Institutionen nicht ein anderes soziales Beziehungsmodell als das der Familie, nämlich das der gemeinschaftlichen/gesellschaftlichen Verantwortung gelebt und gelernt werden?

Für die familiären Beziehungen haben alle Erzieherinnen mit ihren eigenen biographischen Erfahrungen ein Modell. Wer sich eingehender mit seinen eigenen Geschwisterbeziehungen beschäftigt, wird schnell darauf kommen, dass diese höchst ambivalent sein können. Sie können ebenso hilfreich wie einengend und grausam sein. Für gemeinsame soziale Verantwortung aber fehlen die Vorbilder. Vor vielen Jahren wurde in Deutschland über das soziale Modell der Kibbuzerziehung diskutiert³: über die kollektive Verantwortung. Von ihr erhoffte man sich das Vorbild für gemeinschaftliches Verhalten. Davon ist heute nichts mehr zu hören. Im Gegenteil: Der Begriff "Ellenbogengesellschaft" signalisiert, dass die Sicherheit und der Verlass auf prosoziales Verhalten und prosoziale Strukturen mehr denn je fehlen. Von den Eltern ist in dieser Hinsicht kaum etwas zu erwarten.

Eine Institution kann ohne ein gewisses Maß an klar strukturierten Regeln nicht "funktionieren". Strukturen und verlässliche Beziehungsverhältnisse geben den meisten Menschen Sicherheit. Daneben gibt es aber ein gewisses Maß nicht offen ausgesprochener Verabredungen, sogenannte informelle Regeln. Wer in eine Institution aufgenommen wird - einerlei ob Mitarbeiterin oder Kind - ist aufgefordert, sich in diesem manchmal schwer zu durchschau-

³ Vgl. Gunnar Heinsohn: Das ‚a priori‘ von Kindheit. Die Herbeiführung der Generationsbeziehungen von der Stammesgesellschaft bis zum Kibbuz, in: Kindheit 2/1980, S. 301-323

enden "Dschungel" von z.T. widersprüchlichen Verhaltenserwartungen und heimlichen bzw. offenen Sanktionen, genannt soziales System "Institution", zurecht zu finden und zu "positionieren". Sollte man die dazu notwendigen Strategien bereits in der Familie gelernt haben - um so besser. Entscheidend ist jedoch, dass nahezu überall weder Erwachsenen noch Kindern zugestanden wird, von Anfang an vollwertig mitzuentcheiden. Es wird erwartet, dass man mit dem herrschenden Zustand erst einmal seine Erfahrungen macht, um zu verstehen, warum die Dinge so oder so geregelt sind. Man soll erst einmal Zurückhaltung in der Aktivität der Gestaltung des Umfeldes üben, um nicht alles "durcheinander zu bringen" was bisher als gut befunden wurde. Das kann mitunter zum "Praxisschock", zu heftigen Gefühlen des Aufbegehrens oder zur "inneren Migration" auf der einen Seite und zur Abstempelung zum Störenfried, zur Meckerin oder zum "Revolutionär" auf der anderen Seite führen, weil diejenigen, die sich das Regelsystem geschaffen haben, ja auch ihre guten (oder schlechten) Gründe dazu hatten.

Ebenso wie die älteren Kolleginnen den jüngeren die Erfahrung voraus haben, wie es "bei uns (oder überhaupt) läuft", etwa weil sie schon sehr lange in der einen oder anderen Einrichtung gearbeitet haben, mögen sich auch Kinder mit der Haltung konfrontiert sehen: Wir als Erwachsenen wissen besser, was für euch gut ist - wir wollen ja nur euer Bestes. Dahinter steht aber nicht selten der verständliche Wunsch, die Arbeitszeit für die Berufstätigen so sicher, so interessant, so wenig aufwendig und so angenehm wie möglich zu gestalten. Dieser Wunsch ist Veränderungsversuchen gegenüber widerspenstig. Wenn man die Befürchtung haben muss, dass der Wunsch eines neuen Kindes oder einer neuen Kollegin zu einer unsicheren Aktion führt, die zudem noch uninteressant, anstrengend und unangenehm zu werden droht, dann werden verständlicherweise offen oder verdeckt alle Energien dagegen mobilisiert. Je sicherer man sein kann, dass die Dinge sich so entwickeln, wie man es selbst für "gut" hält, je weniger Angst, Neid und Missgunst man im professionellen Zusammenleben mit Kindern und Erwachsenen verspürt, desto wohler wird man sich fühlen. Je größer Angst, Neid und Misstrauen, desto geringer der "Freiraum", den man anderen zugestehen kann.

Ich halte es für einen lohnenden Weg, in einer Einrichtung gemeinsam zu erforschen und zu entdecken, was man selbst - in der Arbeit mit Kindern und in der Zusammenarbeit mit den Kollegen - für unsicher, uninteressant, anstrengend oder unangenehm hält und es mit den (ungeschminkten) Wünschen der Kinder zu vergleichen, die diese an die eigenverantwortliche Gestaltung ihres Umfeldes haben. Dies dürfte den Rahmen abgeben, in dem Kindern und

Kolleginnen die Beteiligung am gemeinsamen Leben in der Einrichtung zugestanden wird. Wenn die Leitung das Risiko tragen kann, dass – im übertragenen Sinne – gute Pädagogik etwas kostet, dass dabei etwas kaputt gehen und dass es auch laut werden kann und man sich auch manchmal prügelt, dann wüsste man vielleicht auch, wohin mit der Wut.

Weiterführende Literatur:

- Altenkirch, B.: Die Moral des Nicht-Verletzens in Arbeitsbeziehungen von Frauen, in: Thürmer-Rohr, C. u. a. (Hg.): Mittäterschaft und Entdeckungslust, Berlin 1989
- Brückner, M. (Hg.): Frauen und Sozialmanagement, Frankfurt 1992
- Büttner, C./Finger-Trescher, U./Grebe, H./Krebs, H. (Hg.): Brücken und Zäune. Interkulturelle Pädagogik zwischen Fremdem und Eigenem, Gießen 1998
- Büttner, C. (Hg.): Leitungsfunktion und Lebensgeschichte. Männer und Frauen in Kindertageseinrichtungen, Berlin 1994
- Büttner, C./Dittmann, M. (Hg.): Brave Mädchen, böse Buben? Erziehung zur Geschlechtsidentität in Kindergarten und Grundschule, Weinheim 1992
- Büttner, C./Hofmann, C.: Aggression und Schule, in: Finger-Trescher, U./Trescher, H.-G. (Hg.): Aggression und Wachstum, Mainz 1992
- Büttner, C.: Wut im Bauch. Gewalt im Alltag von Kindern und Jugendlichen, Weinheim 1993
- Büttner, C.: Gruppenarbeit. Eine psychoanalytisch-pädagogische Einführung, Mainz 1995, 240 S.
- Büttner, C.: Von Regeln und Ordnungen ... und den Mädchen und Jungen, die sie einhalten sollen, in: TPS 4/1998, S. 20-23
- Büttner, C.: Schule ohne Gewalt? Konfliktberatung im pädagogischen Arbeitsfeld Schule, HSKF-Report 5/1998
- Büttner, C.: Der „Boss“ in der Kita. Wer hat das Sagen, wo es langgeht?, in: TPS 6/2001. S. 44-47
- Büttner, C./Schwichtenberg, E. (Hg.): Brutal und unkontrolliert. Schülergewalt und Interventionsmöglichkeiten in der Grundschule, Weinheim-Basel 2000, 208 S.
- Clos, R.: Wer braucht eine Monsterschule? In: Reiser, H./Trescher, H.-G. (Hg.): Wer braucht Erziehung? Mainz 1987
- Erdheim, M.: Aggression und Wachstum. Von der Chance im Übergang von der Familie zur Kultur, in: Finger-Trescher, U./Trescher, H.-G. (Hg.): Aggression und Wachstum, Mainz 1992
- Helgesen, S.: Frauen führen anders, Frankfurt 1991
- Hollstein, W.: Der Kampf der Geschlechter. Frauen und Männer im Streit um Liebe und Macht und wie sie sich verständigen können, München 1993
- Petri, H.: Erziehungsgewalt. Zum Verhältnis von persönlicher und gesellschaftlicher Gewaltausübung in der Erziehung, Frankfurt 1989
- Rosenkranz, H.: Von der Familie zur Gruppe zum Team. Familien- und gruppenspezifische Modelle zur Teamentwicklung, Paderborn 1990
- Schwarz, G.: Die heilige Ordnung der Männer. Patriarchalische Hierarchie und Gruppendynamik, Opladen 1985
- U./Trescher, H.-G. (Hg.): Aggression und Wachstum, Mainz 1992
- Wellendorf, F.: Zur Bedeutung der Gruppe im Konfliktfeld sozialer Institutionen, in: Trescher, H.-G./Leber, A./Büttner, C. (Hg.): Die Bedeutung der Gruppe für die Sozialisation. Beruf und Gesellschaft, Göttingen 1985, S. 78 ff.



Prof. Dr. Christian Büttner
C/o HSKF
Leimenrode 29
D-60322 Frankfurt