

Prof. Dr. Egon Spiegel, Universität Vechta

Prof. Dr. Annette M. Stroß, PH Karlsruhe

Auszug aus dem Forschungsvorhaben (Stand: Dez. 2008):

Vom Verhalten zum Handeln. Konstruktives Konfliktmanagement von Drei- bis Sechsjährigen: Bildungsprozesse beobachten, reflektieren, forcieren.

Fragestellung und Ziel des Projekts:

Den Rahmen für den vorliegenden Projektantrag wie auch die zu benennenden Forschungsdesiderata indizieren bildungspolitische Bemühungen der vergangenen Jahre, hier insbesondere die PISA-Studie, die UNO-Dekade „Culture of Peace“ sowie internationale Bemühungen zur Friedenserziehung, wie z.B. der Kongress „Early Childhood and Education for Peace“ im April 2007.

Ziel des Projekts ist die exemplarische Herausarbeitung eines konflikt- bzw. friedenspädagogischen Curriculums für die Arbeit mit drei- bis sechsjährigen Kindern in Kindertagesstätten auf der Basis eines neu konturierten und zugleich operationalisierten Bildungsverständnisses.

So wird im 7. Kapitel der bahnbrechenden ersten PISA-Studie ein Evaluationsfeld (und damit pädagogisches Handlungsfeld) markiert, das in den nachfolgenden, kritischen Erörterungen der Studie – neben dem der *kognitiven* sprachlichen und mathematischen Bildung – kaum explizite Berücksichtigung findet: das *soziale* Feld der „Kommunikation und Kooperation“. Dabei ist dieses – dies gilt für den gesamten lebenslangen Bildungsprozess – nicht weniger zentral. Auf den Bereich der Frühpädagogik übertragen, muss hinsichtlich seiner konflikt- bzw. friedenspädagogischen Komponente (zumindest) von einem friedens- wie bildungswissenschaftlichen Desiderat ausgegangen werden: die in den 1970er Jahren boomende Konflikt- und Friedenserziehung ist weder auf dem damals erreichten Level ins neue Jahrtausend fortgesetzt noch in die Praxisfelder der Frühpädagogik herunter gebrochen (Adaptionsdefizit), geschweige bisher bildungstheoretisch reflektiert und auf dieser Basis begründet worden (Theoriedefizit).

Die Dekade der UNO „Culture of Peace and Nonviolence for the Children of the World“ (2000-2010) fordert internationale Anstrengungen im Hinblick auf eine Friedenserziehung mit besonderem Blick auf die Kinder. Damit ist die Frühpädagogik ausdrücklich in die Pflicht genommen. Adäquate Umsetzungsversuche beschränken sich indes bestenfalls auf Einzelinitiativen im Rahmen der erzieherischen Praxis vor Ort. Versuche einer

bildungswissenschaftlichen Fundierung und Forcierung sind weltweit nicht erkennbar. Selbst das „Teachers College“ der Columbia University (New York) schließt nicht adäquat an die wegweisende (insbesondere die Gender-Perspektive berücksichtigende) Vorarbeit zur Dekade durch seine renommierte Friedenspädagogin Betty Reardon an. Auch der Kongress „Early Childhood and Education of Peace“ im April 2007 in Albacete (Spanien) unterstreicht die Tatsache, dass einzelne Initiativen zur frühkindlichen Friedenserziehung in der Regel weniger explizit wissenschaftlich ausgerichtet sind als friedensethisch appellativ und friedenspolitisch programmatisch; eine bildungswissenschaftliche Einbettung bzw. Verortung ist nicht erkennbar. Selbst in dem von der EU geförderten Projekt „Nachhaltige Gewaltprävention und Friedenserziehung in Kindergärten“ fehlt es an (bildungs)wissenschaftlicher Fundierung. Wenig weiterführend ist die Gleichsetzung von Friedenserziehung mit Sozialem Lernen. Ein Verständnis von Friedenserziehung solcher Art greift zu kurz. Friedenserziehung – auch die in früher Kindheit – hat alle Ebenen des Zusammenlebens im Blick: die mikrosoziale Ebene genauso wie die meso- und makrosoziale. Friedenserziehung hat auch und gerade das Weltwissen (Fried/Büttner 2004) und Weltverhalten der Kinder im Blick; sie hat eine soziale, gesellschaftliche und politische Dimension. Umfassend untersuchte Umweltängste und Kriegsängste der Kinder belegen auf negative Weise deren Fähigkeit zum „global thinking“, spezielle Untersuchungen (Connell 2001, Moll 2000) deren gesellschaftliches bzw. politisches Bewusstsein und implizit eine darauf bezogene (umfassende) Bildbarkeit.

Das Besondere des Projekts liegt (a) in der *bildungswissenschaftlichen* Fundierung bzw. Operationalisierung einer (b) *frühkindlichen* Konflikt- und Friedenserziehung.

Das in diesem Zusammenhang zu entwerfende *Curriculum* zielt auf die exemplarische Herausarbeitung eines konflikt- bzw. friedenspädagogischen Curriculums für die Arbeit mit drei- bis sechsjährigen Kindern in Kindertagesstätten (Erfahrungen im Grundschulbereich liegen vor). Das Curriculum umfasst einen *Zeitraum* von überschaubaren 6 Wochen, in denen die Erzieher/innen in ihren jeweiligen Gruppen einen konflikt- bzw. friedenspädagogischen Schwerpunkt setzen. Ansatz und Ausgangspunkt dieses Curriculums ist ausdrücklich nicht aggressives Verhalten, sondern *prosoziales*. Sofern dieses Kinder nicht bei sich selbst entdecken, deckt es die Erzieherin bzw. der Erzieher auf und führt es einer expliziten Wahrnehmung zu. In einem speziellen, die gesamte Gruppe betreffenden Portfolio hält sie diese Momente fest; ebenso die der Reflexion und schließlich die des Handelns.

Auf der Ebene des *mikrosozialen* Verhaltens/Handelns sind dies etwa prosoziale Prozesse im Umgang der Kinder miteinander, auf der Ebene des *mesosozialen*

Verhaltens/Handelns sind dies beispielsweise prosoziale Vorgänge aus dem sozialen (kommunalen, regionalen) Umfeld der Kinder, auf der Ebene des *makrosozialen* Verhaltens/Handelns sind dies z.B. der Blick für prosoziale Prozesse und friedensbildende Maßnahmen auf nationaler und internationaler Ebene.

Neben dem Curriculum, das sich aus einzelnen Einheiten zusammensetzt, sind soziale Bildungsprozesse zu beobachten, die derselben Grundstruktur (vom prosozialen Verhalten zum prosozialen Handeln) zuzuordnen sind, aber nicht ausdrücklich konflikt- bzw. friedenspädagogisch aufgegriffen werden. Auch sie sind von den pädagogisch Verantwortlichen festzuhalten. Dasselbe gilt für jene durch Prosozialität sich auszeichnende Bildungsprozesse, die in der Gruppe *nach* Beendigung des Curriculums zu beobachten sind.

Die mit dem Curriculum verbundene Erwartung ist die, dass (a) während der Zeit des Curriculums nicht nur prosoziales Verhalten zunimmt, sondern Prosozialität auch in der Qualität eines (reflektierten bzw. erklärten) Handelns begegnet, und dass (b) sich dieses in Folge des Curriculums stabilisiert bzw. noch steigert.

In diesem Zusammenhang ist „Bildung“ als prozessuale und zu operationalisierende Kategorie zu entwerfen. Damit können zugleich die eher unfruchtbaren Debatten um den „richtigen“ Bildungsbegriff (Schäfer, Fthenakis, Laewen u.a.) unterbrochen werden und kann die Frage nach „Bildung“ (auch im frühpädagogischen Sektor) umgestellt werden auf die Frage „Wie ist Bildung möglich?“ (vgl. Tenorth 2003).

Denn: Sofern Bildung heute – wie auch im Niedersächsischen Orientierungsplan (2005; vgl. auch Honig u.a. 2006) – gleichgesetzt wird mit der Aneignung von Wissen, mit dem Prozess des Lernens oder auch mit endogenen Entwicklungs- und Reifungsvorgängen des Kindes, sind Folgeprobleme, nicht zuletzt auch für die Arbeit in Kindertagesstätten, unausweichlich: Bildung wird zur Generalformel für alles, für sämtliche Prozesse des Lernens, der Wissensaneignung und der Entwicklung des Kindes, und die Kindertagesstätten werden auf diese Weise mit Ansprüchen überfrachtet, die sie selbst gar nicht mehr einlösen können. Wichtig für ein umsetzbares Bildungsverständnis ist deshalb die Unterscheidung zwischen Bildung ersten und zweiten Grades. Bildung *ersten Grades* wird im Orientierungsplan zugrunde gelegt. Sie umfasst alles, der Begriff bleibt also unspezifisch und überfordert die Einrichtung damit tendenziell. Bildung *zweiten Grades* wird durch aktive Definition innerhalb der Kindertagesstätten gewonnen und zeichnet sich aus durch ein klar definiertes Verständnis von Bildung. Wichtig sind hierbei vor allem fünf Aspekte:

- Bildung beinhaltet Lernprozesse, den Erwerb von Wissen und Kompetenzen, ist mit Lernen und Wissenserwerb aber nicht gleichzusetzen.
- Durch Bildung entsteht „Neues“.
- Bildung ist themengebunden.

- Bildung bedarf des sozialen Austauschs.
- Der Bildungsprozess muss als solcher wahrgenommen werden.

Stellen Lernen, Wissens- und Kompetenzerwerb vor allem die Kontinuität von Prozessen in den Vordergrund, ermöglicht die bildende Erfahrung dem Kind ein qualitativ neues Selbst- und Weltverständnis. Bildung beinhaltet damit Lernprozesse, ohne jedoch mit den Lernvorgängen selbst bzw. mit dem, was gelernt wird, identisch zu sein. Bildung verweist insofern auf das „Neue“ im Kind. Dabei können prinzipiell alle Themen Anlass für Bildungsprozesse werden. Ob eine Erfahrung zur bildenden Erfahrung wird, ist vielmehr abhängig von der intersubjektiv konstruierten, hier also der zwischen Erzieherin und Kind hergestellten, positiven Bedeutung dieser Erfahrung für das Kind. Im vorliegenden Projekt liefern Lernarrangements und Geschichten, die sich mit konstruktivem Konfliktmanagement beschäftigen, den Anlass für eine bildende Erfahrung. Der hier induzierte Bildungsprozess wird als zeitlich begrenzt betrachtet, und er lässt sich in verschiedene Phasen unterteilen, wobei Gesprächen mit Bezugspersonen und der damit einhergehenden Bestätigung des stattgefundenen Bildungsprozesses eine zentrale Funktion zukommt. Das heißt: Erst die Rückbezüglichkeit konstituiert den Bildungsprozess, lässt eine Erfahrung zur „bildenden Erfahrung“ werden. Dieser Sachverhalt bezieht die Erzieherin bzw. den Erzieher explizit mit ein, die bzw. der nämlich – auf der Basis von Beobachtung und Dokumentation – die entsprechenden Beschreibungen und anschließenden Bewertungen vornimmt (Wie hat sich das Kind aufgrund der Erfahrung verändert? Welche Stärken hat es aufgebaut? Usw.; vgl. Bertelsmann Stiftung 2005). Der Sachverhalt bezieht sich aber auch auf das Kind, das hier – begleitend – vom Tun („Verhalten“) zum Verstehen seines Tuns („Handeln“) und damit zum bewussten Umgang mit den eigenen Aktivitäten gebracht wird. Bildung zweiten Grades zielt also darauf ab, bei den Kindern ein Bewusstsein für die eigenen Bildungsprozesse zu erzeugen und ihnen damit Fähigkeiten der Selbststeuerung an die Hand zu geben.

Ein weiteres Ziel des Projekts besteht damit darin, die lernmethodischen Kompetenzen der Kinder zu stärken und Kindern zu ermöglichen, eine „Perspektive zweiter Ordnung“ aufzubauen (vgl. Kunze/Gisbert 2005). In diesem Zusammenhang sind zugleich verschiedene kultur- bzw. gesellschaftstheoretisch relevante Dimensionen von Bildung zu erfassen (Teilhabe und Verantwortung, Wirksamkeit des eigenen Handelns und Veränderbarkeit der Verhältnisse, Aneignung und Gestaltung von Räumen, kulturelle Praxis u.a; vgl. Rauschenbach u.a. 2004; vgl. hierzu auch Liegle/Treptow 2002).

Literaturauswahl:

- Spiegel, E.: Gewaltverhältnisse und Gewaltverhalten in der Schule. Theologische Grundlegung und Erörterung gewaltfreier Gegenmaßnahmen, in: Udo Schmälzle (Hrsg.), Mit Gewalt leben. Arbeit am Aggressionsverhalten in Familie, Kindergarten und Schule, Frankfurt am Main 1993, 275-369.
- Spiegel, E.: Friedenserziehung, in: Norbert Mette / Folkert Rickers (Hrsg.): Lexikon der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag, 2001, Sp. 640-645
- Spiegel, E.: Gewaltfrei gegen Gewalt – friedenspädagogische Impulse, in: KERYKS. Internationale religionspädagogisch-katechetische Rundschau, 2 (2003), 163-177
- Spiegel, E.: Gewalt und Gewaltverzicht im Horizont der Frage nach Gott – soziotheologische Orientierung und friedenspädagogische Praxis, in: Jahrbuch der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2003, 80-87.
- Spiegel, E.: Religiosität / Religion und Bildung – eine soziotheologische Orientierung aus bildungstheoretischem Interesse, in: Günter Wilhelms (Hrsg.): Zukunft Bildung: Wirtschaft – Ästhetik – Religion, Münster: LIT, 2005, 33-55.
- Spiegel, E.: Phänomen, Theologie und Didaktik der Solidarität (Fenomen, teologia i dydaktyka solidarnosci), in: Czeslaw Kosakowski / Cyprian Rogowski: Wielowymiarowosc edukacji osob z niepelnosprawnoscia, Olsztyn 2005, 23-29
- Spiegel, E.: Gewalt/Gewaltverzicht, in: Eicher, Peter (Hrsg.): Neues Handbuch theologischer Grundbegriffe, München 2005
- Spiegel, E.: Krieg und Frieden, in: Tworuschka, U. / Klöcker, M. (Hrsg.): Handbuch zur Ethik der Weltreligionen,
- Spiegel, E.: Friedenserziehung heute – Terminologische Differenzierung – didaktische Problematisierung – soziotheologische Orientierung – praktische

Konsequenzen, in: Ammermann, Norbert / Ego, Beate / Merkel, Helmut (Hrsg.): Frieden als Gabe und Aufgabe, Göttingen 2005, 49-57.

Spiegel, E.: Beziehungsverhalten im Kindergarten wahrnehmen, reflektieren, profilieren, in: Stroß, A.M. (Hrsg.): Bildung, Reflexion, Partizipation. Anstöße zur Professionalisierung von Erzieherinnen und Erziehern, Münster u.a. 2007, 89-104.

Stroß, A.M./Rehn, R./Spiegel, E. (Hrsg.): Vechtaer Beiträge zur Frühpädagogik, Münster u.a. 2007ff.

Stroß, A.M.: Brauchen „Kindergartenkinder“ mehr Bildung? In: Dies. (Hrsg.): Bildung, Reflexion, Partizipation. Anstöße zur Professionalisierung von Erzieherinnen und Erziehern, Münster u.a. 2007, 21-39.

Stroß, A.M.: Bildung (polnisch). In: Religionspädagogisches Lexikon, hrsg. v. C. Rogowski u.a., Warschau 2007, S. 348-353.

Stroß, A.M.: Indoktrination – ein (un)pädagogischer Begriff? In: Schluß, H. (Hrsg.): Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite des Spiegels, Wiesbaden 2007, S. 11-32.

Stroß, A.M.: Bildung standardisieren? Zu einer aktuellen Debatte aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In: KERYKS. Internationale religionspädagogisch-katechetische Rundschau 6 (2005), 1, 191-216.

Stroß, A.M./Keiner, E. (Hrsg.): Qualitätssicherung in Erziehungswissenschaft und pädagogischen Feldern, Münster u.a. 2004ff.

Stroß, A.M.: Die 'Wissensgesellschaft' als bildungspolitische Norm? Anmerkungen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In: Sozialwissenschaftliche LiteraturRundschau 42, 2001, Heft 1, 84-100.