

Ulrike Geiß

Schwerpunkt „Solidarität“: Die Bedeutung dieses pädagogischen Ziels in der Entwicklung des Situationsansatzes

Zitate aus ausgewählter Literatur zum Situationsansatz

Die drei übergeordneten Erziehungsziele „Autonomie + Solidarität + Kompetenz“ im Situationsansatz sind dauerhaft gültig und orientieren die pädagogische Arbeit. Sie sind so offen, dass aktuelle gesellschaftliche und wissenschaftliche Entwicklungen in die Arbeit integriert werden können. Am Beispiel des Erziehungsziels „Solidarität“ soll das im Folgenden aufgezeigt werden.

In der Entwicklung des Situationsansatzes während der 1960er und 1970er Jahre wurden die übergeordneten Ziele anfangs noch nicht ausdrücklich in der Dreierkonstellation Autonomie + Solidarität + Kompetenz formuliert. Man sprach vom Autonomiekonzept: von der Verknüpfung von Autonomie und Kompetenz - von „sozialem Lernen“.

„Man kann die Ziele, die mit der Verschränkung der beiden ... Formen des sozialen und instrumentellen Lernens verbunden werden, auch als pädagogische Postulate begreifen und formulieren:

Einerseits geht es im Zusammenhang mit sozialem Lernen um die Förderung der Kinder dahingehend, dass sie ihren Anspruch auf Selbstbestimmung - der ja zugleich ein Anspruch aller Menschen ist und auch so verstanden werden muss - vertreten lernen.

Andererseits sollten die Kinder dazu mit Kenntnissen und Fertigkeiten ausgerüstet werden, die notwendig erscheinen, um diesen Anspruch in kompetenter Weise wahrnehmen zu können.

Nun soll ja die Befähigung der Kinder zu autonomem und kompetentem Denken und Handeln dazu dienen, ihnen die Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Lebenssituationen zu erleichtern. Es liegt deshalb auf der Hand, solche Lebenssituationen zu untersuchen und dabei konkreter zu bestimmen, welche Qualifikationen (im Sinne der Postulate von Autonomie und Kompetenz) zu ihrer Bewältigung erforderlich erscheinen.“ (Arbeitsgruppe Vorschulerziehung: Anregungen I: Zur pädagogischen Arbeit im Kindergarten. München (Juventa) 1973, S. 11)

An anderen Stellen heißt es im oben genannten Buch:

„Da die Veränderung von Machtstrukturen (gemeint ist die Veränderung von autonomie-behindern-den Bedingungen (Anm.: UG)) zumeist nicht individuell gelingt, ist ‚solidarisches Verhalten‘ - also das Bewusstsein der gleichen Lage und die Organisation gemeinsamer Handlungen - eine notwendige Erweiterung des Autonomiekonzepts.“ (a.a.O. S. 21)

„Das Ziel besteht darin, ... selbst zu entdecken, was man will und was nicht und warum; es geht darum, zu verstehen, was andere wollen und zu lernen, was in der Realität möglich ist. Man muss wissen, wer einem bei der Durchsetzung der eigenen Ziele helfen kann, mit wem man sich zusammentun sollte und wen man selbst unterstützen kann oder muss.“ (a.a.O. S. 45)

Das Autonomiekonzept fordert also den einzelnen Menschen auf: „Verhalte dich selbstbestimmt und achte die Autonomie der anderen. Wenn du eine instrumentelle Fähigkeit erwirbst (z.B. eine bestimmte Technik erlernst) oder anwendest, bedenke, ob und wozu sie im Zusammenleben der Menschen nützlich ist, damit du nicht mit dieser Fähigkeit zu Aktionen eingesetzt wirst, die du eigentlich nicht verantworten kannst.“ Es geht also um den Autonomieanspruch auf der individuellen Ebene, und auch darum, auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene aufmerksam zu bleiben, ob Machtstrukturen bestehen, die die Autonomie des einzelnen ver- oder behindern. Um hier eingreifen zu können, braucht der / die einzelne die Solidarität mit Bündnispartnern, mit denen er / sie überlegen kann, ob und wie man Veränderungen solcher Strukturen erreichen kann.

Von Beginn der Entwicklung des Curriculum „Soziales Lernen“ an war eine solidarische Grundhaltung deutlich, indem die Öffnung nach außen als Bestandteil der Arbeit in der Kita gefordert wurde. Ein Interesse an den Situationen der Menschen im Umfeld galt - und gilt noch heute - als eine wesentliche Voraussetzung der pädagogischen Arbeit:

„In diesem Bezugsrahmen wird der Kindergarten als eine Einrichtung für gemeinwesenorientierte Arbeit und damit nicht als abgeschlossener vorschulischer Lernort begriffen. Die Curriculumentwicklung zielt nicht nur auf die Verbesserung pädagogischer Angebote für Kinder, sondern auch auf die Aktivierung der pädagogischen Mitwirkung von Eltern und anderen Erwachsenen.“ (Arbeitsgruppe Vorschulerziehung: Anregungen III: Didaktische Einheiten im Kindergarten. München (Juventa) 1976 S. 15)

Als die Postulate (Forderungen, Thesen) bzw. Ziele „Autonomie und Kompetenz“ um das der „Solidarität“ erweitert wurden, hat die Arbeitsgruppe Vorschulerziehung das auch im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion um Chancengleichheit begründet.

Die Debatte war u.a. ausgelöst worden von Entwicklungen um den sogenannten „Sputnikschock“: Bildungsreserven in der Gesellschaft sollten mobilisiert werden; Sozialforschungen hatten einen Zusammenhang von Bildungschancen und sozialer Herkunft ergeben; frühkindlicher Förderung wurden große Chancen beigemessen. Chancengleichheit hatte also zum Ziel, milieubedingten Einschränkungen entgegenzuwirken.

„Wenn die Aufgabe einer gezielten Vorschularbeit auch darin besteht, gerade die durch ihr Milieu benachteiligten Kinder zu fördern, so müssen die genannten Postulate um das der Solidarität erweitert werden. Es erhebt sich dann nämlich die Forderung, dass benachteiligte Gruppen im Sinne einer aktiven Veränderung ihrer Lebensbedingungen solidarisch zu handeln lernen. Erziehung zu autonomem und kompetentem Handeln muss deshalb die Erziehung zur selbstbewussten, rationalen

und solidarischen Wahrnehmung von Interessen umfassen.“ (Arbeitsgruppe Vorschulerziehung: Vorschulische Erziehung in der Bundesrepublik. Eine Bestandsaufnahme. München 1976 S. 25)

In ihrer Veröffentlichung von 1980 sprechen Hedi Colberg-Schrader und Marianne Krug dann von drei Erziehungszielen:

„Bei der Entwicklung des Curriculum einigten sich die Beteiligten auf Autonomie, Sachkompetenz und Solidarität als übergeordnete Erziehungsziele. ... Keines dieser Ziele ist für sich allein erstrebenswert. Es kommt vielmehr in jeder einzelnen Situation darauf an, alle drei Aspekte gleichermaßen zu sehen. Einfacher gesagt heißt das:

- *Kinder sollen vieles lernen, um sich selbständiger zurechtfinden zu können.*
- *Kinder sollen ihr Wissen und Können nicht nur im eigenen Interesse sondern auch in Verantwortung für andere Menschen und für ihre Umwelt einsetzen lernen.*
- *Kinder sollen emotional stabil und selbstbewusst werden, sie sollen aber in der Beziehung zu anderen auch sensibel und solidarisch sein können.“ (Hedi Colberg-Schrader, Marianne Krug: Lebensnahes Lernen im Kindergarten. Zur Umsetzung des Curriculum „Soziales Lernen“. München (Kösel) 1980, 1. Auflage, S. 42)*

Hedi Colberg-Schrader und Marianne Krug greifen hier auch das damals stark aufkommende ökologische Bewusstsein auf: das Erziehungsziel Solidarität bezieht sich jetzt auch auf das Verhalten gegenüber der Umwelt.

In einer Veröffentlichung zum Thema „Kinder üben Solidarität“ spannt Egbert Haug-Zapp den Bogen von Paulo Freire (brasilianischer Volkspädagoge mit dem berühmten Werk „Pädagogik der Unterdrückten“, der auch den Situationsansatz in seinen Wurzeln wesentlich beeinflusst hat) bis zu aktuellen Aufgaben der Kita, die aus gesellschaftlichen Problemen herrühren:

„Die Aufgabe der Solidarität ist - das Sozialwort der Kirchen hat es verdeutlicht - gewachsen: Es geht nicht mehr nur um Solidarität mit den Unterdrückten - um die geht es aber auch noch, denn deren Unterdrückung ist keineswegs geringer geworden - Solidarität ist auch angesagt im Blick auf die Bewahrung der Schöpfung und den Erhalt des Friedens. Und dies soll also im erzieherischen Alltag eingelöst werden: der Kindergarten als Ort der Gewalt- und Suchtprävention, der Kindergarten als ökologisches Modell ...“ (Egbert Haug-Zapp: Der Blick in die Pädagogische Weite und die Enge der Rahmenbedingungen. In: Mara Dittmann (Hr.): Werkstatt Situationsansatz in der Kindergartenpraxis. Ein Arbeitsbuch. Weinheim, Basel (Beltz) 2000, S. 130)

Egbert Haug-Zapp erinnert an anderer Stelle noch deutlicher an die Zusammenhänge zwischen Freire und dem Situationsansatz und er räumt mit einem missverständlichen Solidaritätsbegriff auf, der sich mit einer vordergründigen „Helferpose“ begnügt:

„Beschäftigung mit dem Situationsansatz weckte Interesse an der Dritten Welt. Dieses Interesse konnte zur Frage nach der Dritten Welt in der Ersten werden. In der

ULRIKE GEISS: SCHWERPUNKT SOLIDARITÄT (2006)

sozialpädagogischen Arbeit in sozialen Brennpunkten wurde Freire hierzulande am deutlichsten aufgenommen.

Schwieriger war dieser Ansatz durchzuhalten in ganz ‚normalen‘ Tageseinrichtungen für Kinder. Denn nicht das mit Geld oder deutschen Spielsachen bedachte ‚Patentkind‘ irgendwo in der ‚Dritten

Welt‘ entspricht dieser Weite. Diese voreilige Helferpose öffnet gerade nicht den Blick für Ursachen von Armut und Möglichkeiten von deren Überwindung. Eher ist das Einüben multikulturellen Lebens in der Gruppe die Umsetzung dieses Ansatzes. Hier wird kulturelle Vielfalt als Reichtum wahrgenommen und nicht als Bedrohung. Die Benachteiligten werden als andersartig, aber gleichwertig betrachtet.

In der Elementarpädagogik trat der politische Horizont relativ schnell wieder in den Hintergrund. Die üblichen Situationsanalysen haben selten den Horizont, den Analysen in der Schule Freires haben: ein Aufspüren von Schlüsselthemen zum Bewußtmachen von Herrschaftsverhältnissen und Ungerechtigkeiten und eine solidarische Arbeit an deren Überwindung.“ (a.a.O. S. 125)

Kritisch merkt Egbert Haug-Zapp an, dass der Situationsansatz seinen „gesellschaftskritischen Biss“ verloren habe und nun vermehrt darauf zu achten sei, dass in der Arbeit mit diesem Ansatz nicht nur die formalen Planungsschritte übrigbleiben, sondern dass es immer wieder und immer noch um eine kritische Reflexion von Lebenssituationen und Lebensbedingungen gehen müsse.

In den 80er Jahren war also die politische Botschaft des Ansatzes in den Hintergrund getreten – vielleicht auch wegen einiger Probleme mit der Praxis-Umsetzung und der Lehrbarkeit in der Fachschule?

Eine Bereicherung erfuhr der Ansatz durch das Interaktionskonzept von Ruth Cohn.

Sie hatte in den 70er Jahren die „Themenzentrierte Interaktion (TZI)“ entwickelt, eine Konzeption zur Gestaltung der Interaktion. Wichtig ist dabei die Balance zwischen den Ansprüchen des ICH (Persönlichkeitsbezug), des WIR (Gruppenbezug) und des ES (Themen- und Sachbezug). Vereinfacht könnte man sagen, beim Leben und Lernen in Gruppen geht es darum: Ich beschäftige mich zusammen mit anderen mit einer Sache, einem Thema. Ich + die anderen + das Thema/die Sache beeinflussen sich gegenseitig.

Die daraus abgeleiteten Kompetenzbereiche der Ich-, Wir- (oder auch Sozial-) und Sach-Kompetenzen wurden - in ihrer Parallelität zu Autonomie + Solidarität + Sachkompetenz - auch im Situationsansatz aufgegriffen. Sie gingen übrigens als übergeordnete Erziehungsziele auch in die Erzieherinnenausbildung ein.

Im Bericht über das Situationsansatz-Modellprojekt „Kindersituationen“ heißt es:

„Ichkompetenz meint die Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich denken, handeln und entscheiden zu können.

Sozialkompetenz meint die Fähigkeit, soziale und gesellschaftliche Sachverhalte erfassen zu können, soziale Beziehungen aufnehmen und gestalten zu können, sowie Toleranz, Achtung und Verantwortung im Umgang mit anderen zu entwickeln.

Sachkompetenz meint die Fähigkeit, sich die sachlichen Bereiche der Umwelt erschließen zu können, dabei urteils- und handlungsfähig zu sein.“ (Heller, E., Lipp-Peetz, Ch., Naumann, S., Preissing, Ch., Zimmer, J., Doyé, G.: Kindersituationen erkennen – Handlungsfähigkeit entwickeln. Unveröffentlichter Abschlussbericht zum Modellprojekt „Kindersituationen“. 1999)

Die Kompetenzbereiche Ruth Cohns werden im Situationsansatz im Zusammenhang mit Grundgedanken des Ansatzes gefüllt. So ist mit Sozialkompetenz immer auch mehr gemeint als nur prosoziales Verhalten.

Solidarität als „Gemeinsinn“: Im oben erwähnten Projekt Kindersituationen wurde zu Autonomie und Solidarität das schöne Wortspiel „Eigensinn“ und „Gemeinsinn“ entwickelt und darauf verwiesen, dass Eigen-Sinn und Gemein-Sinn zusammengehören – ohne das eine nicht das andere. So schreibt Jürgen Zimmer:

„... Also Eigensinn? Durchaus. Aber nicht ohne Gemeinsinn. Denn das Ziel einer Erziehung zur Solidarität verweist darauf, dass wir nicht allein auf der Welt sind sondern gemeinsam mit anderen leben, dass wir Schwächere schützen, Andersartige nicht diskriminieren, Mitmenschen nicht mit Häme überziehen oder dem Spott aussetzen, dass wir nicht nach unten treten, nicht übel nachreden, auf Fairplay achten.

Und es geht nicht nur um Menschen, sondern auch um die Natur, ihre Lebewesen, ihre Ressourcen, die auf diesem der Plünderung ausgesetzten Planeten nach äußerster Schonung verlangen. ...“ (Jürgen Zimmer: Das kleine Handbuch zum Situationsansatz. Praxisreihe Situationsansatz.. Weinheim (Beltz) 2000 S. 14 ff)

Jürgen Zimmer erinnert wiederum an gesellschaftliche Themen und pädagogische Entwicklungen, wenn er den Solidaritätsgedanken auch bezieht auf die Zuständigkeit der Kita für alle Kinder und Familien im Wohnumfeld - unabhängig von ihrer nationalen, kulturellen und religiösen Herkunft und ihrer Begabung. Es geht also auch um Integrationsbemühungen von Kindern mit Behinderungen oder auffälligen Verhaltensweisen:

„Als der Situationsansatz Konturen gewann, wurde die Arbeit unter das Ziel gestellt, Kinder verschiedener Herkunft und mit unterschiedlicher Lerngeschichte zu befähigen, in Situationen ihres gegenwärtigen und künftigen Lebens möglichst autonom, solidarisch und kompetent zu handeln.“ (a.a.O. S. 14)

Diesen Solidaritätsgedanken vertieft Zimmer an anderer Stelle. Es sei

„... allen Formen der Gewalt, der Intoleranz, des Rassismus und Antisemitismus, der Diskriminierung Fremder frühzeitig entgegenzuwirken. Kinder wie Erwachsene brauchen Verständnis vom Leben in der einen Welt, die nicht dort aufhört, wo Fremdes anfängt.“

Wichtig sei „eine Erziehung zur Solidarität mit Schwächeren ... , mit behinderten oder sozial marginalisierten Menschen.“

Notwendig sei, „Kinder wie Erwachsene zu ökologisch verantwortlichem Handeln zu bewegen, zum Schutz von Tieren und Pflanzen ... zum schonenden Umgang mit natürlichen Ressourcen.“ (a.a.O. S. 16)

Hedi Colberg-Schrader und Marianne Krug können als Entwicklungsbegleiterinnen des Situationsansatzes von den Anfängen an angesehen werden. Sie haben in der Arbeitsgruppe Vorschulerziehung maßgeblich gewirkt und engagierten sich weiterhin für die Aktualisierung und Praxisverbreitung des Situationsansatzes.

Sie hatten unter dem Titel „Arbeitsfeld Kindergarten“ 1977 ein Buch zur Planung und Praxisgestaltung im Situationsansatz herausgegeben. 1999 veröffentlichten sie unter demselben Titel ein völlig neues Buch, das das Arbeitsfeld Kindergarten in den Zusammenhang aktueller pädagogischer, sozialpolitischer und entwicklungspsychologischer Entwicklungen stellt und sich auf Grundpositionen des Situationsansatzes bezieht.

Wer könnte gelungener den Bogen spannen von den Anfängen des Situationsansatzes zu seiner heutigen Bedeutung? Dazu einige Auszüge zum Schwerpunkt Solidarität / soziales Lernen:

„In den 70er Jahren wurde Solidarität vor allem unter dem Aspekt gesehen, dass sich Kinder und insgesamt „die Unterprivilegierten“ zur Wehr setzen sollten, um an das zu kommen, was ihnen vorenthalten wird. Es ging um Chancengleichheit bei der Verteilung des großen Wachstumskuchens und das gemeinsame mutige Hinterfragen von Privilegien. Die Frage ist, ob es nicht heute um ein neues Verständnis von Solidarität gehen müsste: Gemeinsam mit anderen anstehende Aufgaben möglichst ressourcen-schonend zu bewältigen; für Schwächere einzutreten, die sich nicht zu Wort melden können; sensibel zu werden für Lebensansprüche nicht sichtbarer (oder noch nicht einmal geborener) „Dritter“; sich damit abzufinden, dass man nicht immer in der Position des Gewinners sein kann.“ (Hedi Colberg-Schrader, Marianne Krug: Arbeitsfeld Kindergarten. Pädagogische Wege, Zukunftsentwürfe und berufliche Perspektiven. Weinheim/München (Juventa) 1999. S.98)

Die Autorinnen hinterfragen kritisch, ob das Prinzip des „Sozialen Lernens“ heute denn noch auf-rechterhalten werden solle. Sie bejahen und begründen das mit dem Blick auf zukünftige Lebensanforderungen, die auf die heutigen Kinder zukommen werden:

„Ihr Leben wird dadurch geprägt sein, dass sie mit einem anderen Altersaufbau in unserer Gesellschaft, mit einer anderen Verteilung der Arbeit und mit der immer offener werdenden Welt-Gesellschaft zurecht kommen müssen. Zwar kann und soll niemand Kinder für eine unüberschaubare und wechselvolle Zukunft „trainieren“. Aber vieles spricht dafür, dass bindungssichere, kontaktfähige Menschen mit einem reichhaltigen Repertoire an Verhaltensweisen und mit Loyalitäten gegenüber anderen sich leichter tun werden in einer Gesellschaft, in der es gilt, sich in der Offenheit zu orientieren und bei schnellen Veränderungen immer wieder neu zurechtzufinden.“ (a.a.O. S. 99)

Im Rahmen der Nationalen Qualitätsinitiative (NQI) (1999 – 2003) erfuhr der Situationsansatz (wieder einmal) eine maßgebliche Weiterentwicklung. Im Teilprojekt der NQI „Qualität im Situationsansatz“ („QuaSi“) wurde der gleichlautende Ergebnisband als Qualitätskonzept erarbeitet, der Leitbild, 4 „Theoretische Dimensionen“ und 16 Grundsätze enthält.

Der Solidaritätsbegriff erscheint dort vor allem als eine der gesetzten Orientierungen im Leitbild – vergleichbar mit dem „Kleinen Handbuch für den Situationsansatz“ (siehe Zitate S. 4 + 5):

„Ziel des Situationsansatzes ist, dass alle Kinder – verschiedener sozialer und kultureller Herkunft sowie unterschiedlicher Entwicklungsvoraussetzungen – sich Erfahrungen und Kompetenzen aneignen, mit denen sie in einer sich ständig wandelnden internationalisierten Welt autonom, solidarisch und sachkompetent handeln können. (... ..)“

Es geht darum, Kinder mit ihren individuellen Entwicklungsbedürfnissen in ihren Situationen zu verstehen und das Streben und die Fähigkeiten der Kinder zu fördern, mit sich selbst, mit anderen und mit einer Sache gut zurecht zu kommen. (... ..)“
(Preissing, Christa / Heller, Elke (Hg.): Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Cornelsen Scriptor 2009. 2. Auflage S. 13)

In der Fortsetzung der Zielformulierung wird indirekt noch einmal darauf verwiesen, dass Solidarität (hier als „Gemeinsinn“) mehr umfasst als soziale Kompetenzen innerhalb einer Kindergemeinschaft, sondern dass immer auch gesellschaftliche Themen in den Blick genommen werden:

„Durch Anerkennung der unterschiedlichen Lebenserfahrungen und Ausdrucksweisen der Kinder ermutigen Erzieherinnen und Erzieher jedes Kind, sich an gesellschaftlichen Prozessen gestaltend zu beteiligen. Eigensinn und Gemeinsinn gehören hierbei zusammen.“ (a.a.O. S. 14)

Das Solidaritätsverständnis von Jürgen Zimmer (Zitat siehe S. 5), wie er es auf das Zusammenleben in einer Gesellschaft bezog, die von Verschiedenheit und dadurch oft auch von Fremdheitsgefühlen geprägt ist, wird bei Preissing / Heller in der Theoretischen Dimension Partizipation wieder aufgegriffen:

„Das pädagogische Konzept Situationsansatz ist den Grundwerten demokratischen Handelns ausdrücklich verpflichtet: Anerkennung des individuellen Strebens nach Selbstbestimmung und Freiheit (Autonomie), Gerechtigkeit durch Anerkennung gleicher Rechte für alle, wechselseitige Verantwortung von Individuum und Gemeinschaft, gegenseitiger Respekt und das Verbot von Diskriminierung (Solidarität) und nicht zuletzt dem Recht auf Teilhabe...“ (a.a.O. S. 49)

Wenn auch nicht immer explizit mit dem Begriff Solidarität benannt, so lebt doch dieser Grundwert im Situationsansatz weiter, und er erfuhr eine spezifische detaillierte Bedeutung im Projekt „Kinderwelten“ des Instituts für den Situationsansatz. Unter Federführung von

Petra Wagner wurde dort das Konzept „Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung“ entwickelt.

In Anlehnung an den Anti-Bias Ansatz aus den USA werden u. a. Vielfalt / Heterogenität, Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen thematisiert und Konzepte für den respektvollen vorurteilsbewussten Umgang damit entwickelt.