



Leseprobe aus: Juul, Vom Gehorsam zur Verantwortung, ISBN 978-3-407-22378-4

© 2012 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-22378-4>

EINLEITUNG

Dieses Buch ist der Versuch, die Beziehungsprozesse, die Lehrerinnen und Erzieher mit Kindern und Jugendlichen in der gemeinsamen Arbeitszeit durchlaufen, einzukreisen und zu beschreiben. Es mag vielleicht merkwürdig erscheinen, die interpersonalen Prozesse im Allgemeinen von den pädagogischen im Besonderen zu trennen. Wir tun es jedoch ganz bewusst. Nach unserer Erfahrung haben die pädagogischen Institutionen im Allgemeinen die fach- und aktivitätsbezogene Pädagogik und Didaktik sehr professionell im Griff. Den Prinzipien und der Praxis allerdings, die eine Voraussetzung dafür sind, dass pädagogische Beziehungen und Gemeinschaften optimal gelingen, stehen viele unsicher und skeptisch gegenüber.

Auch der Standpunkt an sich, dass die zwischenmenschlichen Vorgänge tatsächlich das wichtigste Fundament für die pädagogische Arbeit sind, ist nach wie vor umstritten. Nicht selten treffen wir bei Schulpersonal auf die Meinung, zuerst müsse das Berufliche funktionieren, ehe wir uns mit dem »anderen« beschäftigen können. Das spricht vermutlich vor allem für ein hohes Maß an Verantwortung für die vielen gesetzlich vorgeschriebenen Aufgaben, aber auch für einige zählebige Reste von Institutionalisierung in der Schulkultur. Die Aufgaben von Tagesstätten und Schulen unterscheiden sich deutlich, gemeinsam ist ihnen aber eine große Verantwortung für die persönliche, intellektuelle und soziale Entwicklung der Kinder. Traditionell tendieren die beiden Institutionsformen in der Praxis dazu, die Aufgaben unter sich aufzuteilen, etwa wenn die Tagesstätten den Schwerpunkt auf das Persönliche und Kreative legen und die Schulen auf den geistigen und sozialen Bereich. Vieles spricht dafür, diese Verteilung aufzuheben. Auch wenn Rahmenbedingungen, Ziele und Inhalte andere sind, die Beziehungen und ihre notwendigen Prozesse zwischen Kindern und Erwachsenen sind die gleichen.

Nach unserer festen Überzeugung und Erfahrung sind die Ziele der pädagogischen Institutionen für alle Seiten am besten und am konstruktivsten zu erreichen, wenn die Lehrer und Erzieherinnen für die Beziehungen als Grundlage des Zusammenseins Sorge tragen und damit alle Aktivitäten beeinflussen. »Beziehungskompetenz« – der zentrale Begriff dieses Buches – ist in den pädagogischen Institutionen häufig das »Missing Link« zwischen Betreuung, Aufmerksamkeit und Respekt, worauf alle Seiten einen Anspruch haben.

In den letzten Jahren hat man den Begriff »soziale Kompetenz« eingeführt. Obwohl die Definitionen stark voneinander abweichen, verwendet man das Wort »sozial« primär für die Fähigkeit der Kinder, zu kooperieren, Rücksicht zu nehmen, Freundschaften zu schließen usw. – also ein konstruktives Mitglied der Arbeitsgemeinschaft zu sein. Das mag wichtig und gut gemeint sein, aber aufgrund unserer Erfahrung als von außen hinzugezogene Konfliktberater meinen wir, dass die Beziehungskompetenz der Erwachsenen auf lange Sicht eine notwendige Voraussetzung dafür ist, dass Kinder die sozialen Kompetenzen, die wir für sinnvoll und angemessen halten, internalisieren können. In der Praxis ist die Trennlinie zwischen Beziehungskompetenz und sozialer Kompetenz nicht so klar zu ziehen. Die Erwachsenen entwickeln ihre Beziehungskompetenz in Interaktion mit den Kindern, gleichzeitig entwickeln auch die Kinder ihre soziale Kompetenz – und anderes.

Dieser wechselseitige, gleichwürdige Lernprozess nimmt eine ganz zentrale Stellung in unserem Verständnis von Beziehungskompetenz ein. Bei einem jungen Lehrer oder Erzieher kann man keine vollkommen entwickelte Beziehungskompetenz erwarten. Ebenso wenig bringen Kinder voll entwickelte soziale Kompetenz mit. Man kann geteilter Meinung sein, wie gut die Hochschulen die Studierenden in Beziehungskompetenz ausbilden oder wie gut die Eltern ihre Kinder darauf vorbereiten. Aber beide Seiten verfügen nun einmal über die Kompetenz, die sie haben, und müssen das Beste aus der eigenen Ausgangsposition und der der anderen machen – und das gemeinsam!

Unser Buch zeigt auch einen Weg aus der Gehorsamskultur, die die Gesellschaft und die pädagogischen Institutionen früher geprägt hat und die doch immer wieder als das einzig wirkungsvolle Mittel gegen den zunehmenden, unsozialen und chaotischen sogenannten Individualismus dargestellt wird. Man kann mit Recht behaupten, dass die postmoderne Gesellschaft mit ihren Veränderungen, unvorhersehbaren Schwierigkeiten und einer historisch einzigartigen Wertepolarisierung es erforderlich macht, dass Menschen für ihren Halt ein entwickeltes Selbstwertgefühl und persönliche Integrität brauchen. Aber das ist eigentlich nicht unser Beweggrund, uns auf einen pädagogischen Paradigmenwechsel einzulassen, wo Gehorsam durch Verantwortungsbewusstsein ersetzt wird. Unser Motiv ist sowohl psychologisch-existenziell als auch pädagogisch begründet. Wir halten den Wechsel für den nächsten logischen und notwendigen Schritt in der individuellen psychischen und sozialen Entwicklung des Menschen. Und er ist notwendig für eine qualitative Verbesserung im Meistern sozialer und privater Gemeinschaften auf einer vertretbaren ethischen Grundlage. Diese Ethik ist nach unserer Ansicht eine Voraussetzung dafür, dass die professionellen pädagogischen Beziehungen für die vier involvierten Parteien – Erzieher/Lehrer, Kind, Eltern und Gesellschaft – zufriedenstellend ablaufen können.

Dieses Buch basiert überwiegend auf Erfahrung. Es ist aus unserem Wunsch heraus geschrieben, die Erfahrungen weiterzugeben, die wir unabhängig voneinander und auch gemeinsam im Lauf von 20 Jahren praktischer Pädagogik, psychologischer und psychotherapeutischer Arbeit mit interpersonalen Beziehungen in Familien, pädagogischen Institutionen, Therapieeinrichtungen, bei privaten und öffentlichen Trägern gesammelt haben.

Die Quellenbezüge umfassen die Literatur, auf die wir bei unserem Versuch, uns beruflich auf dem Laufenden zu halten, gestoßen sind. Sie sind nicht das Ergebnis von systematischen Studien. Wir sehen uns selbst als Praktiker und wollen diese Praxis untermauern und anderen Praktikern gern vermitteln.

Das Buch ist um einige Handlungen, Werte und Begriffe herum aufgebaut, die wir in der pädagogischen Arbeit für entscheidend halten, sei man nun Studentin, frisch ausgebildeter Lehrer oder Erzieher oder eine Gruppe pädagogischer Leiterinnen und Mitarbeiter, die das Qualitätsniveau einer Institution evaluieren wollen. Wir haben bei der Schreibweise und Verwendung der Begriffe auf die Lesbarkeit und Brauchbarkeit in der Praxis Wert gelegt und deshalb auf einige Begriffe verzichtet, die zwar wissenschaftlich konzis, aber in den täglichen pädagogischen Gesprächen und Diskussionen kaum anwendbar sind.

Wir wissen aus Erfahrung, dass wir hin und wieder als auf der Seite des Kindes stehend gesehen werden, und wollen deshalb gern klarstellen, dass wir uns so nicht sehen. Unser Interesse und Schwerpunkt gelten eben gerade nicht der einen oder anderen Seite in der pädagogischen Beziehung, sondern der Beziehung an sich. Wir stehen also auf der Seite der Beziehung und wissen, dass nur intakte Beziehungen beide Seiten richtig vertreten.

Üblicherweise spricht man von bestimmten Altersgruppen, wenn von Kindern die Rede ist: von den 0- bis 3-Jährigen, vom Vorschulkind, Schulkind, Mittelstufenkind usw. In diesem Buch haben wir beschlossen, die Karten neu zu mischen. Deshalb haben wir keine gesonderten Kapitel für Kinderkrippen und Kindergärten, Schule und Vorschule geschrieben. Wichtigster Grund dafür ist, dass die konstruktiven Qualitäten in beruflichen Beziehungen im Großen und Ganzen von der Wiege bis zum Grab die gleichen bleiben. Wir verwenden die Bezeichnung »Tagesstätten« als Sammelbegriff für Kinderkrippen, Kindergärten. Der Begriff »Ganztagsschulen« umfasst alle Arten von Schulen; Privatschulen, Sonderschulen und Einrichtungen von Bildungsträgern eingeschlossen. Mitunter benutzen wir die Bezeichnung »die pädagogischen Institutionen« als Sammelbegriff.

Aus dem gleichen Grund beschäftigen wir uns nicht ausführlich mit pädagogischen Institutionen, die von einer besonderen pädagogischen oder philosophischen Ideologie geprägt sind. Die tragenden

Werte und Begriffe in diesem Buch unterscheiden sich nicht wesentlich von denen, die wir für Gymnasium, Hochschule, Krankenhäuser, Altenpflege usw. als wertvoll erachten. Die notwendigen Qualitäten der professionellen, interpersonalen Prozesse sind die gleichen, ungeachtet der unterschiedlichen Zielsetzungen, Inhalte, Rahmenbedingungen und Strukturen der Institutionen. Gleiches gilt für die ethnische, religiöse und kulturelle Zugehörigkeit der Kinder, Erzieher und Lehrer. Unsere Arbeit hat uns überall auf der Welt vor allem gelehrt, dass die Wertvorstellungen und interpersonalen Prinzipien, von denen in diesem Buch die Rede ist, in sehr hohem Maß kulturübergreifend sind. Sie werden überall erkannt und geschätzt, obwohl man zugleich Normen und Gewohnheiten feststellen kann, die eine Umsetzung erschweren.

Vermutlich ist es besonders wichtig, sich die Grenzen des geschriebenen Wortes klarzumachen, wenn man ein Buch dieser Art liest, wo es in einigen der wichtigsten Botschaften um zwischenmenschliche Prozesse geht, die sich »zwischen den Zeilen« abspielen. Das gilt vor allem für die vielen Beispiele in dem Buch, die alle auf wahren Begebenheiten beruhen. Was wir die persönliche Sprache nennen, ist eben persönlich und nicht zum Kopieren geeignet. Der sprachliche Anteil an der Beziehung ist für die jeweilige Situation und ihre Akteure einzigartig.

Von den vielen Beispielen des Buches halten wir einige für vorbildlich und andere für das genaue Gegenteil. Dass wir professionelles Verhalten wiedergeben, das wir für unangemessen halten, bedeutet nicht, dass wir den Akteuren unterstellen, sie hätten in böser Absicht gehandelt. Es geschieht vielmehr in dem Wunsch, die Unterschiede von zwei radikal verschiedenen Wertvorstellungen deutlich zu machen und zu zeigen, dass es zahlreiche Beispiele gibt, wo Werte und Handeln nicht immer deckungsgleich übereinstimmen.

Das Buch ist in vier Teile untergliedert. Der erste Teil beschäftigt sich mit einer Reihe von Aspekten der Arbeit in pädagogischen Institutionen. Das Hauptgewicht liegt hier auf den veränderten Er-

wachsenen-Kind-Beziehungen und der Bedeutung der Familie. Der zweite Abschnitt behandelt die persönlichen Aspekte, die Kindern und Erwachsenen gemeinsam sind und die eine wichtige Rolle bei der Entwicklung von professioneller Beziehungskompetenz spielen. Der dritte Teil des Buches beschreibt die interpersonellen Beziehungen sowie verschiedene Aspekte beruflicher Entwicklung und enthält auch unser Angebot einer Definition von Beziehungskompetenz. Im vierten und letzten Teil des Buches schauen wir uns die konkreten Beziehungen von Kindern und Eltern genauer an. Wir schließen mit einem Kapitel über herausfordernde Kinder und Jugendliche. An dieser Stelle setzen wir uns besonders für einen neuen Ansatz in der pädagogischen Arbeit ein.

Während unserer Zusammenarbeit haben wir laufend Erfahrungen, Beispiele und Gedanken ausgetauscht, wobei Jesper Juul federführend gewesen ist. Wir schulden unseren Freunden und Kollegen vom »Kempler Institute of Scandinavia« großen Dank für ihren substanziellen Beitrag zu der Summe an Erfahrungen, die das Institut seit seiner Gründung im Jahr 1979 aufgebaut hat und auf denen wir weiter aufgebaut haben. Gleiches gilt für die pädagogischen Institutionen, die uns im Lauf der Zeit Offenheit und Vertrauen entgegenbrachten. Auch bei der Lektorin Elsebeth Jensen vom Århuser Tages- und Abendseminar und bei Dr. phil. Ole Varming möchten wir uns bedanken. Ihr Interesse an dem Projekt sowie Input und Feedback von beiden waren uns sehr wertvoll.

Erster Teil

ALLGEMEINES

1. KAPITEL:

Die pädagogische Landschaft

Ein buntes Bild

Wenn wir einen Blick zurück auf die pädagogischen Institutionen werfen, mit denen wir im Lauf der Zeit zusammengearbeitet haben, bietet die pädagogische Landschaft alles andere als ein einheitliches Bild. Die nationalen, politischen und kulturellen Eigenarten haben natürlich mitgewirkt, die jeweiligen Rahmenbedingungen festzulegen. Doch die Unterschiede innerhalb der einzelnen Länder sind häufig größer gewesen als die Unterschiede zwischen den Ländern. Wir haben vollkommen leblose Wüstenlandschaften, kleine nüchterne Nutzgärten und ertragreiche, wild wuchernde Treibhäuser angetroffen. Uns sind dynamische private und hervorragende öffentliche Institutionen begegnet. Und auf beiden Seiten – private wie öffentliche – fanden wir selbstzufriedene und undynamische Institutionen; Institutionen, die sich ungeachtet der politischen und wirtschaftlichen Umstände in permanenter Entwicklung befanden, und Nachbarinstitutionen, wo Stillstand herrschte mit Hinweis auf eben diese Umstände. Es gibt Kindergärten und Schulen, die ihre Ehre daran setzen, als Träger und Vermittler der Kultur des Landes zu fungieren, wogegen andere mehr in Opposition zu den in der Gesellschaft vorherrschenden Wertvorstellungen stehen. Genauso gibt es Leiterinnen, Lehrer und Erzieherinnen, deren berufliche Ehre und Identität professionell ausgerichtet sind, und andere, die sich in erster Linie als

Beamte verstehen. Schließlich sind da noch solche, die mit wechselndem Erfolg versuchen, beide Identitäten unter einen Hut zu bringen.

Auf der zwischenmenschlichen Ebene hatten wir es mit Institutionen zu tun, in denen die Erwachsenen einen geschlossenen, lebendigen Organismus bilden, wo man sich gegenüber den anderen aktiv und engagiert verhält, und mit anderen, in denen eiskalte Passivität oder verbissener, selbstgerechter Machtkampf vorherrscht. Letztere sind mehrheitlich wohl von der Hoffnung geprägt, dass alles gut gehen wird, und tendieren dazu, Sündenböcke zu benennen, wenn es dann doch nicht klappt. Die Erkenntnis, wie diese Verhaltensweisen die Beziehungen zu Kindern und Eltern beeinflussen, variiert und ist vielleicht in Institutionen für Kleinkinder am stärksten vorhanden, auch weil sie räumlich kleiner und übersichtlicher sind.

In Bezug auf das Hauptthema dieses Buches – die Qualität interpersonaler Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen – haben sich im Verlauf einer einzigen Generation mehrere bedeutende Veränderungen außerhalb der Institutionen ergeben; diese haben die Institutionen schwer um die Gewinnung eines neuen Standpunkts ringen lassen. Unserer Ansicht nach sind die wichtigsten Veränderungen in diesem Bereich folgende:

1. Die Auseinandersetzung mit den offiziellen Autoritäten in den 60er-Jahren.
2. Der Kampf der Frauen um größere politische und soziale Gleichstellung, um veränderte Geschlechterrollen und größere Gleichberechtigung.
3. Die Betonung der allgemeinen Menschenrechte und nicht zuletzt die UN-Kinderrechtskonvention von 1989, die die politische Reaktion auf eine wachsende Anerkennung der Integrität des einzelnen Menschen darstellte.
4. Die moderne Säuglings- und Beziehungsforschung sowie die klinische Arbeit mit interpersonellen Beziehungen in Familien, Institutionen und auf dem Arbeitsmarkt.

Zu 1.

Die stark politisch motivierte Auseinandersetzung mit fast jeder Form von offizieller Autorität war auch der Anfang vom Ende des »Rollenspiels«, das wie ein roter Faden den Bereich Erwachsenen-Kind-Beziehung durchzog: das Spiel zwischen der *Lehrerrolle* und der *Schülerrolle*, das vor allem auf dem Respekt, auf der Angst oder dem mit Angst vermischten Respekt des Schülers vor der *rollenbedingten* Autorität des Lehrers basierte. In den pädagogischen Institutionen vollzog sich dies nicht als eine bewusste Auseinandersetzung, sondern fand wie selbstverständlich statt. Dabei erschienen die Kinder fast von einem Tag auf den anderen mit ihrem *ganzen* Ich und waren nicht mehr darauf gedrillt, auf eine Rolle im Drehbuch der Erwachsenen reduziert zu werden. Fast zur gleichen Zeit wurde das Recht der Lehrerinnen und Erzieher abgeschafft, körperliche Gewalt als pädagogisches Mittel einzusetzen. Als Folge fingen Kinder und Jugendliche bald an, zu zeigen, welches Unbehagen und welchen Schmerz sie sozial und existenziell in ihrer Beziehung zu Erwachsenen empfanden. Sie begannen auch ihren Schaffensdrang, ihre Spontaneität und Unmittelbarkeit zu leben, so wie es immer untrennbar mit der Situation verbunden war, Kind zu sein. Erzieherinnen und Lehrer, die selbst nicht mit diesem Privileg aufgewachsen waren, sich zeigen zu dürfen, versuchten, an ihren Rollen festzuhalten, und sind jetzt – fast eine Generation später – im Begriff, zu erkennen, dass die rollenbedingte Autorität der Vergangenheit angehört und von einer *persönlichen* Autorität abgelöst werden muss, wenn beide Seiten vernünftige Arbeits- und Entwicklungsbedingungen haben sollen.

Zu 2.

Der Kampf der Frauen war in diesem Kontext von besonderer Bedeutung, weil er die sogenannten »weichen« Werte in den Familien, in den Institutionen und in der Gesellschaft insgesamt thematisierte. Parallel zum politischen Kampf um Gleichheit und Macht bestand ein eindeutig zwischenmenschliches Streben danach, ernst genommen zu werden. Ein Bestreben, das sehr schnell auch von Männern und

von Kindern annektiert wurde. Außer ernst genommen zu werden gehören zu den »weichen« Werten auch Nähe, Kontakt, Betreuung und Empathie, die üblicherweise die männliche Wirklichkeit nicht dominierten, von denen man aber kaum behaupten kann, sie seien spezifisch weiblich. Sie sind wohl eher allgemein menschlich. Dass ihre Bedeutung in den Vordergrund rückte, ist zweifellos unserem Wissen über interpersonale Beziehungen allgemein zugutegekommen und hat die alten, individuumsdominierten psychologischen und pädagogischen Begriffe perspektivisch erweitert.

Gleichzeitig wurden wir um einiges klüger durch das, was man Psychologie der Unterdrückung und Verletzung nennen könnte. Den Unterdrückten und Verletzten bot sich die Möglichkeit, sich relativ frei und ungezwungen auszudrücken. Dabei kam es zu vielen Aussagen, über die manche aus gutem Grund überrascht und schockiert waren, weil sie die Gegenseite vertraten.

Zu 3.

Schon gegen Ende der 50er-Jahre vollzog sich in den nordischen Ländern ein lautloser, aber revolutionärer Wandel in der Einstellung zu Kindern. Dieser Wandel wurde von einer Gruppe von Forschern aus der Kleinkinderpsychologie wie zum Beispiel Åse Gruda Skard, Aase Hauch, Jens Sigsgaard, Thomas Sigsgaard und Nic Waal in Gang gesetzt. Man verschob die Zielsetzung in den pädagogischen Institutionen von der Betonung des Begriffs »Anpassung« hin zur »Entwicklung«. Es war nicht mehr Ziel, gehorsame, gut angepasste »Massenmenschen« im Sinne von David Riesman¹ hervorzubringen, sondern bei jedem einzelnen Kind die Entwicklung von Motorik, Sprache, Intelligenz und Kreativität unter Berücksichtigung seines *individuellen* Potenzials zu stimulieren. Zweifellos ging man dabei von einem ganz sachlichen Grund aus mit dem Zweck, eine breitere Grundlage z. B. für die Arbeit in den Schulen und somit für die *Funktion* der Kinder als Schüler zu schaffen. In Wechselwirkung mit den politischen, sozialen und psychologischen Tendenzen der folgenden Jahrzehnte und – vielleicht nicht zuletzt – mit dem vermehrten wirtschaftlichen

Wohlstand stellte sich heraus, dass die Kinder nicht nur ihre gemeinnützige Individualität, sondern ganz einfach das Recht, sie selbst zu sein, für sich in Anspruch nahmen.

Der Kampf um die politischen und sozialen Rechte der Kinder manifestierte sich grundsätzlicher in der UN-Kinderrechtskonvention² und entsprach somit einer langjährigen Entwicklung in der westlichen Welt, wo das Wohl der Kinder kein privates Anliegen der Eltern mehr war, sondern auch ein Anliegen der Gesellschaft. Dieser politische Stellenwert der äußeren Lebensumstände der Kinder glied dem wachsenden Interesse an den inneren Existenzbedingungen von Kindern in der Psychologie. Das entsprach folgerichtig der Entwicklung, die im letzten Jahrhundert in Bezug auf erwachsene Arbeiter und Funktionäre stattgefundenen hat. Neben den äußeren Bedingungen (Arbeitszeit, Sicherheit, Mitspracherecht, Lohn) begann man auch das »psychische Arbeitsmilieu«, wie etwa das »Burn-out-Syndrom« und dergleichen mehr in die Betrachtung einzuschließen.

Vergleicht man die äußeren Arbeitsbedingungen der Erwachsenen mit denen der Kinder, entsteht ein keineswegs schmeichelhaftes Bild. In Dänemark hatten wir z. B. um die Jahrtausendwende die Wahl, uns zu bemühen, das Arbeitsumfeld der Kinder zu verbessern (Möbel, Anzahl der Quadratmeter pro Kind, Belüftung) und ein regelrechtes Arbeitsumfeldgesetz für Kinder zu beschließen oder gegen ein provozierendes soziales Symptom einzuschreiten – in diesem Fall eine landesweite Kampagne gegen Mobbing unter Kindern. Man entschied sich für die Kampagne gegen Mobbing. Die Sache geriet zu einem klassischen Beispiel, wie Erwachsene immer wieder ihre Macht über Kinder missbrauchen und zugleich ihr gutes Image als verantwortliche, besorgte und kinderfreundliche Mitmenschen pflegen können. An anderer Stelle in diesem Buch werden wir auf dieses Beispiel zurückkommen und zeigen, dass diese Art von Entscheidungen auch im pädagogischen Alltag weit verbreitet ist.

Zu 4.

Die neue Säuglings- und Beziehungsforschung, die im Begriff ist, allmählich Teile der bisherigen Entwicklungspsychologie abzulösen,

repräsentiert einen Paradigmenwechsel, der die älteren Erkenntnisse und die bisher gültigen Meinungen weitestgehend auf den Kopf gestellt hat. Diese Forschung ist kaum zwei Jahrzehnte alt, sie hat die Erwachsenen-Kind-Beziehung in Bezug auf Kinder erst bis zum Alter von gut zwei Jahren untersuchen können und sie hat sich in der Hauptsache durchweg auf die Mutter-Kind-Beziehung konzentriert. Trotz der geringen Forschungszeit und des jungen Alters der Kinder stimmt ein sehr großer Teil ihres Befundes und ihrer Untersuchungen vollkommen mit den Erfahrungen überein, die wir in den letzten rund vierzig Jahren im klinischen und therapeutischen Bereich mit der Erwachsenen-Kind-Beziehung innerhalb des phänomenologisch orientierten Teils der Familientherapie gewonnen haben. Bisher hat keine wissenschaftliche Beobachtung unseren Erfahrungen widersprochen.

Ziehen wir zudem die Befunde aus der Hirnforschung heran, dass das Bewusstsein des Kindes keiner leeren Fläche gleicht, wie die Entwicklungspsychologie lange behauptete, dass die Fähigkeit des Kindes, Fremdsprachen zu erlernen, auffällig mit dem Beginn der Schulzeit zusammenfällt usw., wird deutlich, dass wir in fast allen Bereichen die Sicht auf Kinder und das pädagogische und erzieherische Verhalten gegenüber Kindern revidieren müssen.

Die Bereitschaft und die Möglichkeiten, neues Wissen zu integrieren, sind im Bereich der Kleinkinderpädagogik am größten, da diese sich im besten Fall eine sozial- und entwicklungspsychologische Aufgabe zum Ziel gesetzt hat (im schlimmsten Fall eine reine Aufsichtsaufgabe). Die Schule dagegen hat eine weitaus konkretere und mehr zielgerichtete Aufgabenstellung. Sie steht mit ihrer soliden Tradition dafür, dass man die intellektuellen Fähigkeiten der Kinder von ihrem existenziellen und psychischen Dasein trennt. Nach unserer Erfahrung darf man dennoch nicht übersehen, dass Vorschulkinder normalerweise bedeutend leichter zu manipulieren sind als Schulkinder und dass dies zum Teil die Erklärung dafür sein kann, dass es den Erzieherinnen leichter fällt, das pädagogische Universum gegenüber den Kindern so zu definieren, wie sie selbst es sehen.