

Hochschule Neubrandenburg
University of Applied Sciences
Fachbereich Soziale Arbeit

**Die Pädagogik Janusz Korczaks im Hinblick auf die aktuelle
Elementarbildung**

Bedeutung der Reflexion für die pädagogische Praxis

Bachelorarbeit
im Studiengang Early Education, berufsbegleitend

von
Agnieszka Pohlenz

URN: urn:nbn:de:gbv:519-thesis2012-0056-3

Datum der Abgabe:	11. Juli 2012
1. Prüferin (Betreuerin):	Prof. Dr. Claudia Hruska
2. Prüferin:	Prof. Dr. Mandy Fuchs

Einleitung	3
Das Leben und die Prinzipien der Pädagogik von Janusz Korczak	6
1. Reflexion als personale Kompetenz der pädagogischen Fachkräfte	10
1.1 Definition der Reflexion	10
1.2 Bedeutung der Reflexion im pädagogischen Kontext.....	11
2. Reflexion des Bildes vom Kind	12
2.1 Das Bild vom Kind bei Janusz Korczak.....	12
2.2 Das Bild vom Kind in der Biographie eines Erziehers	14
2.3 Das neue Bild vom Kind	15
2.4 Bindung als Voraussetzung für Bildung	19
3. Reflexion des professionellen Selbstbildes	21
3.1 Fremdbild	22
3.2 Selbstbild	25
4. Reflexion des pädagogischen Alltags und praktische Umsetzung der Reflexionsebenen.....	29
4.1 Qualitätskriterien als Grundlage kritischer Reflexion	31
4.2 Kollegiale Beobachtung und Selbstbeobachtung.....	33
4.3 Regelmäßiger fachlicher Dialog.....	35
4.3 Tagebuch.....	37
5. Zusammenfassung und Ausblick	38
6. Literatur.....	41
Eidesstattliche Erklärung	44

Einleitung

Die gesellschaftlichen Veränderungen, der technische Fortschritt und der damit verbundene Wandel der Lebensbiographien von Erwachsenen und Kindern führen dazu, dass die Anforderungen an die Kindertagesstätten und die Arbeit der pädagogischen Fachkräfte sich dauernd verändern und ausweiten. Die Kinder sind nach dem neuen Verständnis von Bildung die Gestalter ihrer Entwicklung. Sie entdecken, erforschen und konstruieren die Welt eigenständig und aktiv. Um in der modernen Gesellschaft erfolgreich zu sein, dürfen sie sich nicht mehr auf Tugenden verlassen, die in der Vergangenheit angemessen waren, wie z.B. angepasst zu sein, um etwas zu erreichen oder Autoritäten blind zu vertrauen; gefordert sind heute vielmehr Kreativität, Skepsis, Selbstständigkeit, manchmal Widerspruch. Während beispielweise Eltern und Lehrer in der Vergangenheit Vorbilder und Autoritäten waren, werden sie heute eher als Freunde und Berater gebraucht. Wir können uns in der Zukunft nicht mehr darauf verlassen, dass die Kinder mit dem Wissen und den Wertvorstellungen der Eltern ausreichend auf ihr Leben als Erwachsene vorbereitet sind (vgl. Klusemann, 2010). Und da wir nicht wissen, was ein Kind in der Zukunft braucht, muss das breit angelegt sein. Die Kinder brauchen Kreativität, um die Dinge, die sie nicht wissen, lösen zu können (vgl. Klausmann, 2007).

Was bedeutet es in diesem Zusammenhang, den Beruf einer Erzieherin auszuüben? Über welche personalen Kompetenzen müssen die pädagogischen Fachkräfte neben den fachlichen Qualitäten verfügen, um im Alltag zu bestehen und die Kinder kompetent in den ersten und wichtigsten Jahren ihrer Bildungsbiografie zu begleiten? Experten, Ausbilder, Wissenschaftler und Praktiker benennen solche personalen Kompetenzen wie z.B. Neugierde, Beziehungsfähigkeit, Respekt und Wertschätzung. Viele betonen jedoch ausdrücklich, dass eine der wichtigsten Eigenschaften, der Ursprung und das Fundament jeglichen Handelns einer pädagogischen Fachkraft, die Reflexionsfähigkeit sei (Gerwig, 2010). Ich muss etwas wissen über das Kind in mir, muss es in seiner Geschichte und seinem Gewordensein kennen, wenn ich nicht unreflektiert und blind dem Kind vor mir begegnen möchte. Das Wissen über

die eigene Geschichte und den Zustand der „Kinder in mir“, die sich immer wieder mehr oder weniger deutlich in mein Handeln einschleichen, die Kenntnis und Reflexion der Entstehung meiner Vorlieben, „Steckenpferde“, impliziten Werturteile und Abneigungen, meiner blinden Flecken, Ängste und Vermeidungstendenzen usw., all das hilft mir, nicht eigene Anteile und unverarbeitete Konflikte unbewusst auf die mir anvertrauten Menschen zu projizieren (vgl. Gudjons u.a., 2008).

Als Studentin und Erzieherin, deren Bildungsbiographie vor über dreißig Jahren im kommunistischen Polen begonnen hat, musste auch ich mich vor drei Jahren, zu Beginn des Studiums der Frühkindlichen Erziehung an der Hochschule Neubrandenburg, auf den Weg der Selbstreflexion machen. Der Weg ist lang und das Ende ist immer noch nicht in Sicht. Meine Bildungsgeschichte, geprägt durch den Instruktionsansatz, Frontalunterricht und das Bild vom Kind, dem man wenig Selbstaktivität zutraute und dem Gehorsamkeit und Disziplin abverlangt wurde, holen mich, mittlerweile selten, aber immer wieder in meiner täglichen Arbeit ein. Meine Bildungslaufbahn war durch häufiges Auswendiglernen und Erwerb von einzelnen Fertigkeiten und Fähigkeiten geprägt. Auch die Anfänge meiner pädagogischen Arbeit in einer Landkita in Deutschland entsprachen meinen damaligen Erfahrungen aus dem Kindergarten- und Schulbereich. Es herrschte dort der Instruktionsansatz durch und durch. Jede Woche hing die Erzieherin zur Information der Eltern einen Wochenplan an die Tafel. Am Montag gab es Sport, am Dienstag Sprache, am Mittwoch Kunst, am Donnerstag Mathematik und am Freitag Musik. Die nach Meinung der Erzieherin notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie z.B. die Kenntnis der drei geometrischen Figuren Dreieck, Quadrat und Kreis wurde regelmäßig geübt, die Bilder etwa einer Blumenvase wurden vorgemalt und an die Gardine aufgehängt, die Wiese musste grün sein und die Mohnblumen rot gestempelt. Das Essen wurde für alle Altersgruppen von den Erziehern aufgelegt und in kleine Portionen geschnitten, die Kinder wurden praktisch nie nach ihrer Meinung gefragt. Die Eltern waren zufrieden, sie wussten Bescheid, was ihre Kinder so den ganzen Tag machen. Die Produkte der Kinderarbeit wurden regelmäßig ausgestellt und nach Hause mitgegeben. Dieses Bildungsmodell und das Bild vom Kind überraschten mich damals gar nicht. Ich kannte es bereits aus meiner Kindheit und bin in dieser Hinsicht bestimmt keine Ausnahme. Erst als Studentin des berufs-

begleitenden Studiengangs Early Education an der Hochschule Neubrandenburg bekam ich die Chance, sich selbstreflexiv mit dem neuen Bildungs- und Erziehungsverständnis in Theorie und Praxis auseinanderzusetzen.

Mit der vorliegenden Arbeit möchte ich die Notwendigkeit und die Bedeutung der Selbstreflexion in der Arbeit der pädagogischen Fachkräfte hervorheben. Dabei richte ich nach der Definition und Erörterung der allgemeinen Bedeutung der Reflexion (Kapitel 1) meinen Fokus auf die Bedeutung der Reflexion im pädagogischen Kontext (Abschnitt 1.1 und 1.2) und seine drei Bereiche: Die Reflexion des Bildes vom Kind (Kapitel 2), die Reflexion des professionellen Selbstbildes einer Erzieherin (Kapitel 3) sowie die Reflexion des pädagogischen Alltags samt praktischer Umsetzung der Reflexionsebenen (Kapitel 4). Bei den Ausführungen begleitet mich ein polnischer Kinderarzt, Leiter eines Warschauer Waisenhauses, der Schriftsteller und Pädagoge Janusz Korczak, dem ich während meines Studiums in Deutschland das zweite Mal, diesmal nicht nur als einem Opfer des Nationalsozialismus und Märtyrer, sondern als Erzieher und Schriftsteller begegnen durfte¹. Der seiner Zeit vorausdenkende Pädagoge und Klassiker der modernen Erziehungswissenschaft wusste schon damals, dass Kinder sich vor allem aus eigener Motivation entwickeln und machte den Erziehenden Mut, Freiheit zu wagen (vgl. Puhl in: Spiegel Wissen, 3/2011). Er forderte die Pädagogen in seinen Schriften zur Selbstreflexion auf: „Erkenne dich selbst, bevor du Kinder zu erkennen trachtest“ und machte auf die schwerwiegenden Konsequenzen des Nicht-Reflektierens eines Pädagogen aufmerksam:

„Der Erwachsene muss über sich selbst, über seine Gewordenheit, über seine Absichten, über die Folgen seines Tuns, über die verborgenen Prämissen seines Handelns reflektieren. Anders wird er die Instrumentalisierung des Kindes zu eigenen Zwecken nicht erkennen“ (Korczak in: Kerber-Ganse, 2009, S. 126).

¹ Janusz Korczak ist im August 1942 zusammen mit 200 von ihm betreuten Waisenkindern im Konzentrationslager Treblinka ums Leben gekommen. Angeblich hatten die polnische Untergrundarmee und auch der Judenrat ihm die Rettung angeboten, was Korczak jedoch ablehnte (vgl. Puhl, 2011). Und genau diesen Janusz Korczak, der die Kinder nicht verlassen hat und sein Leben aufgeopfert hat, kenne ich aus dem schulischen Geschichtsunterricht. Mit seinen Schriften und seiner Pädagogik wurde ich erst in Deutschland konfrontiert. Im Vergleich zu Polen greifen viele deutsche Erziehungswissenschaften auf seine Pädagogik zurück; seine Schriften werden in Deutschland immer wieder neu herausgegeben.

Den Abschluss der vorliegenden Bachelorarbeit bildet Kapitel 5 mit einer Zusammenfassung der Bedeutung der Selbstreflexion der pädagogischen Fachkräfte für die Gestaltung des beruflichen Alltags und die Selbstbildungsprozesse der Kinder.

Das Leben² und die Prinzipien der Pädagogik³ von Janusz Korczak

Janusz Korczak wurde als Henryk Goldszmit am 22. Juli 1878 (1879?) in Warschau geboren. Die Stadt an der Weichsel gehörte seinerzeit zum Russischen Reich. Goldszmits Eltern waren wohlhabende assimilierte Juden. Der Vater Jozef, ein erfolgreicher Anwalt, neigte aber zu manischer Depression. Seine häufigen Krankheitsausfälle zehrten das Vermögen der Familie auf. Als er 1891 in einer Nervenanstalt starb, stand die Familie vor dem Ruin. Die Mutter Cecylia zog mit Henryk und seiner Schwester Anna aus dem bürgerlichen Domizil in der Innenstadt in eine billige Mietwohnung. Henryk gab Nachhilfestunden und studierte Medizin. 1901 erschien unter dem Pseudonym Janusz Korczak sein erster - sozialkritischer Roman: „Die Kinder der Straße“. Fortan war der Autor nur noch unter seinem Künstlernamen bekannt. Er wurde ein Modearzt, der die Reichen für viel Geld und die Armen umsonst behandelte. Von 1905 an war er promoviert und arbeitete in einer Warschauer Kinderklinik. Bevor ihm 1911 die Leitung eines neuen Waisenhauses „Dom Sierot“ an der Korchmalnastraße 92 angetragen wurde, musste Korczak als Feldarzt im Heer des Zaren an der Front des russisch-japanischen Krieges praktizieren. Korczak hat Prinzipien seiner Pädagogik aus der Praxis heraus entwickelt. Er fragte nicht in erster Linie, wozu er ein Kind erziehen soll, sondern welche Rechte das Kind hat. Er nennt drei Rechte des Kindes:

² Kurze Zusammenfassung des Zeitungsartikels von Jan Puhl im „Spiegel Wissen 3/2011“

³ Nach der Biographie von Janusz Korczak (Pelzer, 1987)

Das Recht des Kindes auf seinen Tod

Korczaks Forderung nach dem Recht des Kindes auf seinen eigenen Tod ist nicht als Aufforderung zur Sorglosigkeit zu verstehen. In ihr drückt sich vielmehr eine zugespitzte Kritik aus an einer Erziehung in übermäßiger Behütung und Verwahrung, in der aus Furcht vor möglichen Gefahren den Kindern kein Raum mehr belassen wird, in dem sie sich selbst erproben können:

„Aus Furcht, der Tod könnte uns das Kind entreißen, entziehen wir es dem Leben; um seinen Tod zu verhindern, lassen wir es nicht richtig leben. Du wirst dir die Hand brechen, man wird dich überfahren, der Hund wird dich beißen. Iss keine Pflaumen, trink kein kaltes Wasser, geh nicht barfuß, lauf nicht in der brennenden Sonne herum, knöpf den Mantel zu, bind den Schal um. Siehst du, warum hast du nicht gefolgt? Nun musst du hinken, nun tun dir die Augen weh. Um Gottes willen! Du blutest ja! Wer hat dir denn das Messer gegeben?“ (Korczak in: Pelzer, 1987)

Die Aufforderung Korczaks kann als eine Bitte um Zutrauen gelesen werden: Je mehr Zutrauen einem Kind entgegengebracht wird, umso sicherer wachsen seine Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit. Ein Kind, das in einem Klima des Zutrauens aufwächst, hat gute Chancen, früh selbständig zu werden und sich nach und nach von der Hilfe der Erwachsenen zu lösen. Für Korczak war dies das eigentliche Ziel der Erziehung: Ein Erzieher muss sich überflüssig machen können.

Das Recht des Kindes auf den heutigen Tag

Der Erwachsene trägt als Erzieher einen großen Teil Verantwortung dafür, was aus dem ihm anvertrauten Kind einmal wird: beruflich, charakterlich, auch in seinem Verhältnis zu sich und zu anderen. Daraus ergeben sich Ansprüche und Anforderungen, die weit über den heutigen Tag hinausweisen. Schule, Berufsausbildung, Übung und Training nehmen die Kinder heute in Anspruch, um sich eventuell morgen als sinnvoll und richtig zu erweisen. Die Gefahr dabei ist, dass die Gegenwart, also das, was heute von Belang ist und interessiert, missachtet und vergessen wird.

„Um der Zukunft willen wird gering geachtet, was das Kind heute erfreut, traurig macht, in Erstaunen versetzt, ärgert und interessiert. Für dieses Morgen, das es weder versteht, noch zu verstehen braucht, betrügt man es um viele Lebensjahre. Der Erzieher ist nicht verpflichtet, Verantwortung für die entfernte Zukunft auf sich zu nehmen – aber er ist voll verantwortlich für den heutigen Tag (...). Es ist leichter, die Verantwortung hinauszuschieben, sie in ein nebelhaftes Morgen zu übertragen, als schon heute über jede Stunde Rechenschaft abzulegen“ (Korczak in: Pelzer, 1987, S. 53ff).

Das Recht des Kindes, so zu sein, wie es ist

Ein gedämpftes Zutrauen in die Einflussmöglichkeiten der Erziehung – das war eine der wesentlichen Erfahrungen, die Korczak im Laufe seiner Arbeit im Warschauer Waisenhaus gemacht hatte. Ein Kind - so Korczak - ändert sich kaum und wenn, dann häufig unter dem Einfluss von Erfahrungen, die vorher gar nicht abzusehen waren:

„Du kannst ein lebhaftes, aggressives Kind nicht dazu zwingen, gesetzt oder leise zu sein; ein misstrauisches und verschlossenes wird nicht offen und redselig werden, ein ehrgeiziges und widerspenstiges nicht sanft und nachgiebig“. Grundsätzlich misstraute Korczak einer aus Verboten, Einschränkungen und Druck bestehender Erziehung: „Die Mutter sollte daran denken, dass das durch Dressur, Druck und Gewalt erreichte vorübergehend, ungewiss und trügerisch ist. Und wenn das nachgiebige, „gute“ Kind plötzlich schwierig und aufsässig wird, sollte man sich nicht darüber ärgern, dass das Kind so ist, wie es ist“ (Korczak in: Pelzer, 1987, S. 55).

Der schwierige Prozess des Reifens und Wachsens geschieht nicht von einem Tag auf den anderen. Man kann das Kind nicht beliebig umerziehen und von ihm erwarten, dass es sich von heute auf morgen ändert, und man kann gegen die Vielfalt der Erfahrungen, Anlagen und Eigenschaften, die ein Kind mitbringt, nicht handeln, in der Erwartung, durch entsprechende Erziehungsmaßnahmen einen Menschen zu verändern (vgl. Pelzer, 1987, S. 55ff).

„Wenn der Erzieher Charaktereigenschaften und Qualitäten sucht, die ihm besonders wertvoll erscheinen, wenn er die Kinder nach einem Muster formen und alle in eine Richtung lenken möchte – wird er irregeführt; die einen ordnen sich scheinbar

seinen Dogmen unter, die anderen erliegen ganz ehrlich seinem Einfluss - vorläufig. Wenn sich dann aber das wahre Gesicht des Kindes zeigt – empfindet nicht nur er, sondern auch das Kind spürbar die Niederlage. – Je größer der Aufwand war, sich hinter einer Maske zu verbergen oder sich einem Einfluss unterzuordnen – desto stürmischer ist die Reaktion; ein Kind, das in seinen tatsächlichen Neigungen durchschaut ist, hat nichts mehr zu verlieren. Welch wichtige Lehre kann man daraus ziehen“ (Korczak, 2011, S. 24).

In den dreißiger Jahren - Polen war als Staat seit 1918 wieder unabhängig - verschlechterte sich das Klima in Warschau. Die Unterschiede zwischen Arm und Reich vertieften sich. Judenhass griff um sich. Korczak hatte es mit seiner Sendung „Plaudereien mit dem alten Doktor“ zum Star des Radios gebracht. Seine jüdische Herkunft, die er im Rundfunk verschweigen muss, hatte ihn nie viel gekümmert. Doch nachdem die Nationalsozialisten Polen überfallen hatten, lag sein Waisenhaus im „arischen“ Teil der Stadt. Er und seine Schützlinge wurden ins Ghetto umquartiert. Anfang August 1942 wurde Korczak mit 200 seiner Kinder in das Konzentrationslager Treblinka abtransportiert. Dort verlieren sich ihre Spuren (vgl. Puhl in: Spiegel Wissen, 3/2011).

Janusz Korczak erhielt im Jahre 1972 posthum den Friedenspreis des Deutschen Buchhandels. 1978 wurde eine Internationale Janusz-Korczak-Gesellschaft mit Sitz in Warschau gegründet. Sie hat sich zur Aufgabe gesetzt, das hinterlassene, umfangreiche Werk des polnischen Dichters, Arztes und Erziehers aufzuarbeiten und zu verbreiten. Im Jahre 1996 erschienen in einer 16-bändigen Ausgabe im Gütersloher Verlagshaus „Sämtliche Werke“ von Janusz Korczak. Zu den wichtigen Werken von Korczak gehören neben den Büchern „Wie liebt man ein Kind“ (1919) und „Das Recht des Kindes auf Achtung“ (1929) auch solche Werke, wie: „Die Schule des Lebens“ (1907/08), „Beichte eines Schmetterlings“ (1914), „Wenn ich wieder klein bin“ (1925), „Die Lebensregeln“ (1930) „Fröhliche Pädagogik“ (1939) und Kinderromane „König Macius der Erste“, „König Macius auf der einsamen Insel“ (1923), „Der Bankrott des kleinen Jack“ (1924) sowie „Kajtus, der Zauberer“ (1935).

1. Reflexion als personale Kompetenz der pädagogischen Fachkräfte

1.1 Definition der Reflexion

Reflexion bedeutet laut DUDEN⁴ erstens das Zurückwerfen von Wellen, Strahlen und zweitens (bildungssprachlich) das Nachdenken, die Überlegung, die prüfende Betrachtung. Das Lexikon für Psychologie und Pädagogik⁵ weist darauf hin, dass Reflexion (von spätlateinisch „reflexio“; das Zurückbewegen, -biegen, -krümmen) ein Terminus aus der Optik ist und sich mit der menschlichen Geistestätigkeit beschäftigt. Reflexion wird im weiteren Sinne auch mit den Ausdrücken „Überlegung“ oder „nachdenkende Betrachtung“ verwendet. Die von Gerwig (2010) befragten und im pädagogischen Umfeld tätigen Experten definieren Reflexion als das Nachdenken, Überlegen, sich das Unbewusste, Verborgene bewusst machen. Reflexion ermöglicht den Zugang zur eigenen Person, zu eigenen Bedürfnissen, Stimmungen und Erfahrungen im Leben. Sie erlaubt auch, die eigene Arbeitsweise genau zu hinterfragen. Korczak (2008, S. 156) appelliert an den Erzieher um „Selbsterkennung und Selbstreflexion“:

„Habe Mut zu dir selbst, und suche deinen eigenen Weg. Erkenne dich selbst, bevor du Kinder zu erkennen trachtest.

Lege dir Rechenschaft darüber ab, wo deine Fähigkeiten liegen, bevor du damit beginnst, Kindern den Bereich ihrer Rechte und Pflichten abzustecken. Unter ihnen allen bist du selbst ein Kind, das du zunächst einmal erkennen, erziehen und ausbilden musst.

Es ist ein bössartiger Fehler, anzunehmen, die Pädagogik sei die Wissenschaft vom Kind - und nicht zuerst die Wissenschaft von Menschen.“

Was spiegeln die Pädagogen wider? Sind sie sich dessen bewusst, dass ihr Verhalten und ihre Denkweise das Handeln und Denken der ihnen anvertrauten Kindern beeinflusst? Welche „Wellen“ werfen sie zurück? Welches Fremdbild einer Erzieherin herrscht in der heutigen Gesellschaft? Welches Selbstbild ihres Berufes haben die pädagogischen Fachkräfte? Und nicht

⁴ DUDEN: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Reflexion>

⁵ Lexikons für Psychologie und Pädagogik: <http://lexikon.stangl.eu/2879/reflexion/>

zuletzt: Welche Methoden der Selbstreflexion stehen den Erzieherinnen im pädagogischen Alltag zur Verfügung? Diese Fragen und ihre Dimensionen versuche ich in den nachfolgenden Kapiteln zu erörtern.

1.2 Bedeutung der Reflexion im pädagogischen Kontext

Treten wir einem Kind oder einem Erwachsenen gegenüber, so spiegeln sich in unserem Verhalten unsere Meinungen, Werte und Grundhaltungen wider. Erkennbar wird dies in verbaler und nonverbaler Kommunikation. Wertschätzung und Anerkennung drücken wir in Körperhaltung und Sprache genauso aus wie Missachtung und Geringschätzung. Jede Erzieherin hat ihre Geschichte, die in ihre Haltung einfließt, die sie geprägt hat und durch die sie ihre pädagogische Arbeit gestaltet. Es lohnt sich daher immer, die eigene Haltung zu reflektieren und zu hinterfragen (vgl. Münnich, 2010). Die Reflexionsfähigkeit ist sowohl für den Pädagogen als auch für seine Umgebung wichtig. Sie trägt wesentlich dazu bei, andere personale Kompetenzen, wie z.B. Haltung und Empathie, zu entwickeln und zu stärken. Sie ist auch dort unabdingbar, wo Handlungsfähigkeit und Handlungsqualität verbessert werden sollen. Warum reagierte ich so und nicht anders? Warum komme ich bei gewissen Situationen an meine Grenzen, werde von meiner Kindheit, meinen Ängsten eingeholt? Was tut mein Verhalten mit den mir anvertrauten Kindern, wie beeinflusst es ihre Bildungs- und Entwicklungsprozesse? Die pädagogische Fachkraft muss regelmäßig ihren Fokus auf drei Bereiche lenken, die einer Reflexion unterzogen werden müssen: Auf das eigene Bild vom Kind, das professionelle Selbstbild sowie auf ihren pädagogischen Alltag (vgl. Neuß, 2010). Erst diese dreidimensionale Betrachtung des Denkens und Tuns erlaubt es den Erzieherinnen, die getroffenen Entscheidungen zu reflektieren sowie die Improvisation und Zufälligkeit in der Erziehung abzulehnen.

2. Reflexion des Bildes vom Kind

2.1 Das Bild vom Kind bei Janusz Korczak

Wenn man kleine Kinder beobachtet, sieht man, dass sie nicht mehr klein sein möchten. Sie messen sich andauernd an der Messlatte, warten ungeduldig auf ihre nächsten Geburtstage. Wenn ich sechs bin, dann werde ich groß und darf in die Schule gehen, darf bei meinem Freund übernachten, darf ein großes Fahrrad fahren - sagen die Kinder. Der Drang nach weiter, stärker, höher, scheint ganz natürlich, geradezu angeboren zu sein. Korczak weist auf noch andere Aspekte der Sehnsucht nach dem Großwerden hin:

„Von früher Kindheit an wachsen wir in dem Bewusstsein auf, dass das, was größer ist, wichtiger ist als das Kleine. (...) Achtung und Bewunderung weckt, was groß ist, mehr Raum einnimmt. Klein - das ist gewöhnlich, uninteressant. Kleine Leute, kleine Bedürfnisse, kleine Freuden und Leiden. Was imponiert, das ist: Eine große Stadt, hohe Berge, ein riesiger Baum. Wir sagen: „Eine große Tat, ein großer Mensch. Das Kind ist klein, leicht, es ist weniger. – Wir müssen uns zu ihm herunterneigen“ (Korczak, 2011, S. 10).

Oft ist der Wunsch nach Großwerden ein Ausdruck einer Sehnsucht nach mehr Entscheidungsfreiheit, Respekt vor dem sich Ablösen von Erwachsenen. Korczak beschreibt provokativ die Situation, der damals und mit Sicherheit auch heute im 21. Jahrhundert zu begegnen ist:

„Wir pflegen das Kind, beschützen es, nähren es, bilden es. Alles bekommt es, ohne Sorge tragen zu müssen; was wäre es ohne uns, denen es alles verdankt? Einzig und allein, ausschließlich, alles nur uns. Wir kennen den Weg zum Glück, wir geben Hinweise und Ratschläge. Wir entwickeln die Tugenden und unterdrücken die Laster. Wir lenken, verbessern, trainieren. Es ist nichts, wir sind alles. Wir befehlen und fordern Gehorsam. Moralisch und rechtlich sind wir verantwortlich; indem wir das Wissen und die Voraussicht haben, sind wir die einzigen Richter der Taten, Bewegungen, Gedanken und Absichten des Kindes“ (Korczak, 2011, S.13).

Er wendet sich jedoch in allen seinen Werken gegen das Bild des unbeholfenen Kindes und weist auf eine neue Sicht vom Kind hin:

„Das Kind, auch schon das Kleinkind, muss als vollwertiges, aber je individuelles Gegenüber, als aktives Menschenkind wahrgenommen werden. Es ist nicht zu „behandeln“, sondern der Erzieher/die Erzieherin sei bemüht, des Kindes Handeln zu erkennen und ernst zu nehmen“ (Korczak in: Beiner, 2008, S. 21).

Korczak sieht die Erzieherin und den Erzieher nicht als steuernde oder behandelnde Manipulatoren, sondern als personal, individuell und situativ Handelnde, die das Kind nicht nach in Lehrbüchern beschriebenen Regeln als Objekt „erziehen“ sollen, sondern dem Kind als einem lebendigen Gegenüber begegnen, das sich vor allem „gut fühlen“ muss und demgegenüber sie offen sein müssen für kleine, aber ernstzunehmende Anfragen, Hilfesuche, Bitten (vgl. Beiner, 2008). Er appelliert in seinem Buch „Das Recht des Kindes auf Achtung“ an die Erwachsenen:

„Lass uns Achtung haben vor den Geheimnissen und den Schwankungen der schweren Arbeit des Wachsens. Lass uns Achtung haben vor der gegenwärtigen Stunde, dem heutigen Tag. Wie soll es morgen leben können, wenn wir ihm heute kein bewusstes, verantwortungsvolles Leben ermöglichen? Nicht niedertrampeln, nicht geringschätzen, nicht der Knechtschaft des Morgens überlassen, nicht stoppen, nicht hetzen, nicht antreiben. Lass uns Achtung haben vor jedem einzelnen Augenblick, denn er verlöscht und wird sich nie mehr wiederholen, man muss ihn immer ernst nehmen; wird er verwundet, so blutet er, wird er getötet, so wird er mit dem Gespenst böser Erinnerungen schrecken.

Wir wollen ihm doch gern erlauben, voller Vertrauen die Freude des Morgens zu trinken. Eben das möchte das Kind. Es ist ihm nicht Schade um die Zeit für ein Märchen, für ein Gespräch mit dem Hund, für ein Ballspiel; es hat Zeit, das Bild genau zu betrachten, Buchstaben zu malen und das alles mit Freuden. Und es hat Recht“ (Korczak, 2011, S. 33).

Was passiert mit einem Erzieher, der aus seinem Leben nur das Bild des gehorsamen Kindes und der allwissenden Eltern, Erzieher, Lehrer kennt? Er möchte doch nur das Beste für ihre Schützlinge:

„Was wird aus ihm, was wächst da heran? fragen wir uns beunruhigt. Wir haben den Wunsch, dass die Kinder besser werden als wir es sind. Wir träumen vom perfekten Menschen der Zukunft. (...) Wir haben uns mit uns selbst ver-

ständig und versöhnt, wir haben uns selbst verziehen und uns von der Pflicht, uns zu bessern, freigesprochen. Man hat uns schlecht erzogen. Nun ist es zu spät. Unsere Fehler und Untugenden haben schon Wurzel geschlagen. Wir erlauben den Kindern nicht, uns zu kritisieren und kontrollieren uns selbst nicht. Einmal freigesprochen, haben wir auf den Kampf mit uns selbst verzichtet und beschwerten mit seiner Last die Kinder“ (Korczak, 2011, S. 34).

2.2 Das Bild vom Kind in der Biographie eines Erziehers

Viele pädagogische Fachkräfte, die in den Kindertageseinrichtungen tätig sind, erlebten in der eigenen Biographie den Kindergarten und die Schule als Orte, wo vorrangig der Funktions- und Instruktionsansatz gelebt und gepriesen wurde. Der Frontalunterricht, das Lernen auf Vorrat und nach einem Lehrplan waren Gang und Gebe. Den Kindern wurden fertige Lösungen vorgestellt, selbständiges Denken war nicht unbedingt gefragt. Bildungsabläufe passierten nach dem Muster: Zeigen, präsentieren, üben, üben, üben und durch die Übung festigen, dann abfragen und den erworbenen Wissensstand bewerten. Die Erzieherin verstand Elementarpädagogik als ein Übungsfeld von trainierbaren Verhaltensweisen. Für sie ging es primär um die Aufgabe, nicht gut entwickelte oder durch Defizite charakterisierte Fähigkeiten, Funktionen oder Fertigkeiten zu fördern. Bei allem stand eine isolierte Funktionsförderung im Vordergrund, bei der die Verbindung der einzelnen Entwicklungsbereiche unbeachtet und daher unberücksichtigt blieb. Die Person der Erzieherin war die handelnde, überblickende, das Arbeitsvorhaben strukturierende Person und die Kinder waren die ausführenden, reagierenden, sich nach der Anweisung in bestimmter Weise zu verhalten habende Menschen. Damit stand das Menschenbild von Kindern fest: Kinder sind in ihrer Persönlichkeit „defizitäre, unfertige und unreife Wesen, die schon möglichst früh dem Ideal eines „fertigen erwachsenen Menschen“ entsprechen sollen. Und damit dies gelingt, wurde daran gearbeitet. Das Persönlichkeitsmodell von Kindern im Funktionsorientierten Ansatz lässt sich durch folgende Merkmale kennzeichnen: Kinder sind als Menschen zu verstehen, die nur zu reagieren haben, man traut Kindern wenig Selbstaktivitäten zu, man sieht Kinder als „Menschen mit noch nicht fertigen Entwicklungsbereichen“ an, bewertet häu-

fig „ungewöhnliche“ Verhaltensweisen von Kindern, denkt für Kinder, anstatt mit ihnen, gibt eigenen Normvorstellungen eine große Bedeutung im Hinblick auf die Gestaltung der Gesamtarbeit aus dem Verständnis heraus, die Persönlichkeit der Kinder in ihrem Sinn entscheidend mitzuprägen, der Erzieher will immer zu jeder Zeit den Überblick haben (vgl. Krenz, 1991). Was passiert mit den Pädagogen, Eltern und Großeltern, wenn sie mit einem neuen Bild vom kompetenten, sich selbst bildenden Kind konfrontiert werden? Es war doch alles so schön bei uns, jeder kannte seine Rolle und seinen Platz in der Reihe, sagen die Einen, aus uns ist doch auch was geworden, wir haben studiert, unsere Berufe erlernt, wir sind zufrieden, was soll der ganze Quatsch, behaupten die Anderen. Die Laien, die mit Kleinkindern nicht zu tun haben, dürfen, solange sie nicht eines Besseren belehrt werden, ihre private Meinung behalten. Eine Pädagogin darf jedoch diese Entwicklung nicht ausblenden und muss sich in der Ausbildung, im Studium oder in der Praxis dem neuen Bild vom kompetenten Kind stellen, sowie ihre bisherigen Erfahrungen und Überzeugungen reflektieren und hinterfragen.

2.3 Das neue Bild vom Kind

Wie ist aber die neue, durch die neurowissenschaftlichen und pädagogischen Erkenntnisse bestätigte Definition von Bildung? Mit welchem Bild vom Kind muss sich heutzutage die in der Kindertageseinrichtung tätige Erzieherin auseinandersetzen? Die aktuellen Theorien dazu liefern den pädagogischen Fachkräften die Erziehungswissenschaftler **Schäfer** und **Fthenakis**. **Schäfer** widerspricht ausdrücklich dem bis vor kurzem herrschenden Modell des „Nürnberger-Trichters“, in dem der Erwachsene das Kind mit Wissen befüllt und dem aktiven Erwachsenen ein passives Kind gegenübersteht. Gemäß seinen Ausführungen setzen sich die Kinder mit allen Sinnen und über eigenes Tun mit der Welt (mit Dingen, mit Personen und mit Phänomenen) auseinander und **konstruieren** deren Bedeutung. Bildung ist somit immer die eigene Tätigkeit des Kindes, **die Selbstbildung** und findet in sozialen Bezügen statt. Bildung meint mehr als Kompetenzerwerb und geht auch nicht in der Aneignung (Anhäufung) von Wissen auf (vgl. Musiol/Solving in: Löw, 2009). Laut Schäfer ist Bildung ein lebenslanger Prozess, der mit der Geburt

beginnt und mit dem Tod endet. Von Anfang an setzen sich die Kinder aktiv, kompetent und neugierig mit der Welt auseinander. Sie entwickeln nach und nach ein Verständnis dafür, wie die Welt beschaffen ist und welche Bedeutung sie in der Welt haben. **Bildungsbegleitung und -förderung** bedeuten, zu beobachten, um zu verstehen und sich mit jedem einzelnen Kind darüber zu verständigen, mit welchen Fragen es sich gerade beschäftigt und für welche Themen es sich interessiert. Es heißt, das Kind in seiner Selbständigkeit zu unterstützen, ihm neue Fenster zur Welt öffnen, es herauszufordern und dabei zu unterstützen, den eigenen Lernfortschritt bewusst zu erleben und zu artikulieren. Die Aufgabe der Erwachsenen ist, die Räume so zu gestalten, dass sie den Kindern vielfältigen Zugang zu Themen und Entdeckungen bieten (vgl. Schäfer in: Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen von Schleswig-Holstein, 2009). Schäfer unterscheidet zwei Arten von Bildungsprozessen: Bildung aus erster Hand, d.h. Lernen aus eigenen Erfahrungen heraus, aus dem, was man wahrgenommen, geordnet, in Bilder erfasst und schließlich in Sprache übersetzt hat. Bildung aus erster Hand kennzeichnet die Nachhaltigkeit. Die zweite Art ist die Bildung aus zweiter Hand, d.h. Lernen als Übernahme, von dem, was erzählt wird. Man muss nicht selbst wahrnehmen und über seine Wahrnehmung nachdenken, sondern bekommt die Gedanken logisch geordnet geliefert (vgl. Schäfer, 2003). Bildung aus zweiter Hand gleicht laut Krenz der Belehrungspädagogik, die den Kindern kleine Bildungshappen in Form von Fördereinheiten, ohne persönlichen Bezug und Lernfreude anbietet (Krenz, 2011)⁶. Das Verständnis von früher Bildung als Selbstbildung bedeutet einen Perspektivenwechsel der pädagogischen Arbeit und hat unmittelbare Konsequenzen nicht nur für Kindertageseinrichtungen. Während Bildungseinrichtungen bislang meist fragten, wie Erwachsene Kindern etwas vermitteln können, gilt es unter diesem Blickwinkel zu fragen, welche Bedingungen Kinder brauchen, um sich neuen und vielfältigen Themen zuzuwenden, selbst Fragen zu stellen und Antworten zu suchen (vgl. Schäfer in: Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen von Schleswig-Holstein, 2009).

Von einem kompetenten Kind, Subjekt im Bildungsprozess, geht auch der Erziehungswissenschaftler **Fthenakis** aus. Allerdings vertritt er die Meinung,

⁶ Vortrag von A. Krenz am 10.11.2011 in Neubrandenburg zum Thema: „Bildung durch Bindung- warum vertrauensvolle Bindungserlebnisse zu starken Bildungsprozessen führen“.

dass ein Kind seine Entwicklung, sein Lernen und seine Bildung ko-konstruiert, also das Lernen durch Zusammenarbeit stattfindet und von Fachkräften und Kindern gemeinsam **ko-konstruiert** wird. Der Schlüssel dieses Ansatzes ist im Vergleich zur Selbstbildung die soziale Interaktion: Interaktion Erzieherin-Kind, Fachkräfte-Eltern, Kinder-Kinder. Die Kinder lernen die Welt zu verstehen, indem sie sich mit anderen austauschen und Bedeutungen untereinander aushandeln. Die Erwachsenen sind bei Fthenakis die impulsgebenden und unterstützenden Begleiter. Sie begleiten die Lernprozesse der Kinder durch Gespräche und reflektierende Beobachtung (Fthenakis, 2009 in: *Betrifft Kinder*). Durch die Ko-konstruktion der Bedeutung lernen die Kinder laut Fthenakis, dass die Welt auf viele Arten erklärt werden kann, die Bedeutungen miteinander geteilt und untereinander ausgehandelt werden, Ideen ausgetauscht werden können und die Probleme auf viele Weisen gelöst werden können.

Beide Ansätze vertreten die Meinung, dass Lernen ein lebenslanger Prozess ist und in sozialen Zusammenhängen stattfindet. Beide gehen vom aktiven, kompetenten Kind aus; während jedoch bei Schäfer die Kinder als Hauptakteure hervortreten und die Erwachsenen Nebenrollen einnehmen, geschieht das Lernen laut Fthenakis nur in und durch die Zusammenarbeit von Kindern und anderen Personen (vgl. Neuß, 2010). Die Aufgabe, die den Erzieherinnen im Zusammenhang mit ihrem Bildungsverständnis (Bildungsverständnis der jeweiligen Bildungskonzeption/des jeweiligen Bildungsplanes im Elementarbereich) zukommt, ist unterschiedlich. Sie soll immer unterstützend und anregend sein, aber in unterschiedlichem Maße steuernd und zielorientiert auf die Entwicklungsbereiche in den Konstruktionsprozess des Kindes eingreifen (vgl. Mienert/ Vorholz, 2007). Einen Vergleich beider Ansätze und die Beantwortung von drei grundlegenden Fragen bietet Fthenakis (2009, S. 21 nach Gisbert, 2004) an:

Selbstbildungsansatz		Ansatz der Ko-Konstruktion
Konstruktivistische Sicht auf Lernen und Entwicklung: Alles Wissen wird vom Kind in Abhängigkeit von seinen kognitiven Fähigkeiten konstruiert.	Wie finden Lernen und Entwicklung statt?	Sozial-konstruktivistische Sicht auf Lernen und Entwicklung: Lernen und Entwicklung vollziehen sich in sozialer Interaktion.
Dekontextualisierter Bildungsbegriff, der unabhängig vom sozialen und historischen Kontext ist.	Bildungsbegriff	Kontextualisierter Bildungsbegriff, der dem sozialen und kulturellen Kontext der Kinder entscheidenden Einfluss auf Bildungsprozesse einräumt; die Bildungsprozesse müssen an den Kontext angepasst werden, in dem sie stattfinden.
„Erwachsene müssen die Eigenständigkeit der Kinder im Umgang mit ihrer Welt ertragen, sie soweit mittragen, dass Kinder ihre eigenständigen Möglichkeiten einsetzen und produktiv weiterentwickeln können“ (Schäfer, 2001, S.11). Schwerpunkt liegt auf der Frage, wie die Lernumgebung gestaltet werden muss, damit die Selbstbildungsprozesse des Kindes angeregt werden.	Pädagogische Konsequenz	Eine angemessene Gestaltung von Interaktionsprozessen zwischen Kindern und Erwachsenen bzw. der Kinder untereinander von Geburt an steht im Mittelpunkt. Schwerpunkt liegt auf der Frage, wie Interaktionsprozesse gestaltet werden müssen, damit sie eine entwicklungs- und kompetenzfördernde Wirkung haben.

Die Konfrontation mit dem neuen Bild von Kind und dem neuen Bildungsverständnis ist mit Sicherheit mit Emotionen und ausgiebigen Nachdenken und Reflektieren der bisherigen eigenen Bildungslaufbahn und der pädagogischen Praxis als Erzieherin verbunden. Für viele wird dieses Bild vom Kind neu sein, andere werden bestätigen können, dass sie die Selbstbildungsprozesse unbewusst bzw. ohne theoretische, entwicklungspsychologische Grundlagen in ihrer pädagogischen Arbeit bisher beobachtet und gepflegt haben. Ihre Erfahrung, dass die Bildungsprozesse nur dann ablaufen, wenn sie mit Emotionen verbunden sind, wenn sie einen persönlichen Sinn erge-

ben und wenn ihnen Zeit und Raum eingeräumt wird, bekommt dank der Theorie eine fundierte, wissenschaftliche Basis.

Im Zusammenhang mit dem neuen Bildungsverständnis ist es notwendig, dass die pädagogischen Fachkräfte nicht nur ihre bisherige und neue Rolle sowie ihr eigenes professionelles Selbstbild reflektieren, sondern auch an der gesellschaftlichen Diskussion über Wertschätzung und Anerkennung des Erzieherberufes sowie der Verbesserung seiner Arbeitsbedingungen aktiv teilnehmen. Damit das neue Bild vom Kind und das neue Bildungsverständnis nicht nur Theorie bleiben, muss kritisch eine zur Zeit große Kluft zwischen den sehr hohen Anforderungen des Selbstbildungsansatzes und den äußeren Bedingungen, die Erzieherinnen in ihren Einrichtungen vorfinden, betrachtet werden. Der organisatorische Alltag hat sich durch das neue Bildungsverständnis kaum verändert. Er ist häufig nach wie vor z.B. durch feste Strukturen, feste Zeiten für Mahlzeiten, Mittagsruhe und Hofzeit gekennzeichnet. Auch der Personalschlüssel, der sich z.B. in Mecklenburg-Vorpommern auf 17 Kinder pro Erzieherin beläuft, trägt nicht dazu bei, dass die Erzieherin ihrer Rolle als Begleiterin, Beobachterin, Freundin, Partnerin oder Unterstützerin der Kinder gerecht werden kann (vgl. Mienert/Vorholz, 2007). Auf diesem neuen Weg brauchen die pädagogischen Fachkräfte Unterstützung von Leiterinnen, Kolleginnen, Fachberatern, Trägern und Eltern.

2.4 Bindung als Voraussetzung für Bildung

Ein sehr wichtiger Aspekt der pädagogischen Arbeit, ohne den die Bildungsprozesse der Mädchen und Jungen nicht stattfinden oder verhindert werden können, ist die **Bindung**. Die Erzieherin bietet sich den Kindern als emotionale Basis, als einen Hafen an, wo es Kraft und Mut tanken kann, um die Welt zu entdecken und zu erforschen. „Das Wichtigste, was Kinder brauchen, sind Vertrauen, Sicherheit und Orientierung. Ein Kind, das (mindestens) über eine Bindungsperson verfügt, eine sichere Bindungsbeziehung hat, zeigt Interesse und Neugier an der Welt und wird sich selbstbildend (forschend, experimentierend) mit dieser in Beziehung setzen. Ist eine sichere Bindung für das Kind nicht möglich, so wird Bildung, Selbstbildung behindert, wenn nicht gar verhindert, d.h. das Kind ist verunsichert und in seinem Explo-

rationsverhalten eingeschränkt.“ (Musiol/Solvig in: Löw, 2009, S. 216ff). Die pädagogische Fachkraft muss dem Kind als feinfühligere Erwachsener gegenüberstehen sowie prompt, angemessen und empathisch auf sein Verhalten reagieren. Diese Beziehungsarbeit ist eine der größten professionellen Herausforderungen im Erzieherberuf. Es ist aber auch eine Chance für das Kind, seine bisherigen Arbeitsmodelle, die es im Kontext der frühen Beziehungen aufgebaut hat, zu verändern. Andres (vgl. Leawen/Andres, 2007) betont, dass die Arbeitsmodelle, die im Umgang mit Eltern aufgebaut werden, zwar lebenslang weitgehend stabil bleiben, jedoch einer Veränderung durch alternative Erfahrungen unterliegen können. „Beziehungen, die das Kind in der Kindertageseinrichtung aufbaut, Modelle, die ihm dort im Umgang mit Gefühlen angeboten werden, Verständnis, das ihm in seinen Ängsten und Nöten entgegengebracht wird, und die Erfahrung, sich auf Anerkennung, Unterstützung und Hilfe der Erzieherin vorhersehbar verlassen zu können, bietet einem Kind mit negativen sozialen Erwartungsmustern die Möglichkeit, diese abzumildern, Vertrauen in sein Gegenüber zu entwickeln und wieder einen Zugang zu Gefühlen zu bekommen“ (Leawen/Andres, 2007, S. 393). Bildung ist in diesem Kontext nur dann möglich, wenn eine Erzieherin sich auf die emotionale Bindung einlässt, wenn sie für die Kinder zu einer sicheren Basis und einem Hafen wird, bei dem sie immer wieder Kraft für weitere Weltkonstruktionen schöpfen. Die Kinder erleben sich laut Korczak erst in solchen Situationen als (liebens-)würdig:

Die Würde des Kindes muss laut Korczak erfahren, gelebt und konkret gegenüber dem Kind glaubhaft gemacht werden. Sie fußt in der Selbstreflexion des Erwachsenen in seiner Beziehung zum Kind und in seiner Suche danach, diese Würde in der konkreten Beziehung zu vernehmen, zu spiegeln, im Ernstnehmen zu beantworten und erfahrbar für das Kind zu machen (vgl. Kerber-Ganse, 2009).

Bereits vor über achtzig Jahren erkannte Korczak dank jahrelanger, aufmerksamer und liebevoller Beobachtung der Kinder, was heutzutage die Erziehungswissenschaften zu vermitteln versuchen:

„Hundert Kinder – hundert Menschen, die nicht irgendwann einmal, sondern schon jetzt, schon heute Menschen sind. Keine Liliputwelt, sondern eine richtige Welt mit

ihren Werten, Tugenden, Lastern, Bestrebungen und Wünschen, die durchaus nicht klein und gering, sondern wichtig sind, und nicht unschuldig, sondern eben menschlich“ (Korczak, 2008, S. 162).

Deswegen hat er schon damals die Erzieher aufgefordert, die bisher gültigen Grundsätze neu zu reflektieren:

„Die allem Anschein nach schönsten Grundsätze müssen überprüft werden. Die einsichtige Wahrheit, die in ihrer praktischen Anwendung schwer zu realisieren ist, sollte gewissenhaft und kritisch untersucht werden. Wir sind weit erfahrener als Kinder, wir wissen sehr vieles, was Kinder nicht wissen, aber was sie denken und fühlen, das wissen sie besser als wir. Wenn ein Kind etwas will, aber nicht weiß, warum, verbirgt es vielleicht die eigentlichen Gründe oder ist sich ihrer nicht sicher. Es ist die Kunst des Erziehers, diese halbbewussten Motive zu erfahren, manchmal nur zu vermuten und oftmals nach langem Suchen, zu entdecken“ (ebd., S.266).

3. Reflexion des professionellen Selbstbildes

Wie den politischen und gesellschaftlichen Diskussionen der letzten Jahre zu entnehmen ist, sind die Kindertageseinrichtungen eine Eingangsstufe in das allgemeine Bildungssystem, die wichtigste Einrichtung in der Vorschulerziehung, wo ganzheitliche Förderung im Mittelpunkt steht, wo Bildung, Betreuung und Erziehung auf qualitativ hohem Niveau tagtäglich von professionellen Fachkräften geleistet wird (vgl. Kahle, 2000). Das Kinder- und Jugendhilfegesetz, nunmehr das SGB VIII, begreift Kindertageseinrichtungen als wichtigen Beitrag zur Lebensgestaltung von Kindern und Familien. Institutionelle Kindererziehung wird hier als unverzichtbare öffentliche Leistung für Kinder und Familien gesehen. Die Förderung der Entwicklung des Kindes „zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (§ 22 Abs. 2 Nr. 1 SGB VIII) ist nach diesem Gesetzbuch zentraler Auftrag von Kindertageseinrichtungen. Das Leben und Lernen mit Kindern, ihre individuelle Bildung, Erziehung, Betreuung und Förderung ist nur ein Teilausschnitt des Arbeitsbereichs von Erzieherinnen. Sie werden in der täglichen Arbeit im Team

konfrontiert mit unterschiedlichen Einstellungen, Erziehungsstilen, Arbeitsweisen und Konzeptionen. Im Umgang mit Eltern treffen sie auf unterschiedliche Erwartungen, häusliche Regeln und unterschiedliche Bereitschaft, sich zu engagieren (vgl. Kogel, 2007). Sie kooperieren mit verschiedenen Einrichtungen in der Gemeinde oder im Stadtteil. „Auf der anderen Seite und im krassen Widerspruch zu den anspruchsvollen Aufgaben steht das immer noch niedrige Ansehen des Erzieherberufs. Das Berufsbild und die strukturellen Voraussetzungen (Ausbildung, Arbeitszeitregelungen, Personalbemessungssysteme, tarifliche Eingruppierung) passen nicht mehr zu dem, was den in Kindergärten tätigen Erzieherinnen schon heute abverlangt wird“ (Colberg-Schrader, 2000, S. 11).

3.1 Fremdbild

Wie lassen sich die Anforderungen und die hohen Erwartungen an Erziehungs- und Bildungsleistungen des Kindergartens mit dem unvoreilhaften Bild des Erzieherinnenberufes in der Öffentlichkeit vereinbaren? Wenn ich die Erzieher auf dem Hof beobachte, wie sie bei schönem Wetter da stehen, schwatzen, ein bisschen auf die Kinder aufpassen, denke ich mir: Sie haben es aber gut, das ist schnell verdientes Geld, hört die Erzieherin immer wieder in ihrem Bekanntenkreis. Durch die Hausarbeitsnähe und „Mütterlichkeitsgefühle“ wird das Bild des Erzieherinnenberufes in der Öffentlichkeit von Unterschätzung und mangelnder Anerkennung geprägt. Schon ein Blick in das „Lexikon der Ausbildungsberufe der Bundesagentur für Arbeit“ (Ausgabe 2007/2008) auf die Berufsbeschreibung eines Erziehers/einer Erzieherin lässt sicherlich jede professionelle Fachkraft im Kindergarten verzweifeln oder herzlich lachen: „Erzieher/innen sind in der vorschulischen Erziehung, in der Heimerziehung sowie in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit tätig. Sie betreuen und beaufsichtigen die Kinder- zumeist in Gruppen-, fördern ihr soziales Verhalten und treiben ihre Entwicklung voran. So malen, spielen, basteln und singen sie mit Kindern, erzählen ihnen Geschichten und machen Ausflüge.“

Viele Erzieher bzw. Erziehungswissenschaftler versuchen dem in der Öffentlichkeit immer noch herrschendem Bild der Erzieherin entgegenzuwirken. Kogel (2007) betont mit Nachdruck: „Ich möchte mit dem Missverständnis

aufräumen, dass jede Person, die einen Draht zu Kindern hat und bereits in jungen Jahren schon immer gut mit den jüngeren Geschwistern, Nichten und Neffen umgehen konnte, automatisch Kinder und Jugendliche betreuen, erziehen und bilden kann - und zwar fachlich fundiert, kreativ und ideenreich sowie persönlich gefestigt. Die Kompetenzen, die eine Erzieherin aufweisen sollte, bilden ein umfangreiches Feld. Daher stellt das Erlernen dieses Berufes eine große Herausforderung dar“ (Kogel, 2007, S.1). Auch Colberg-Schrader (2000, S.10) weist auf die Hintergründe einer permanenten Unterschätzung des Erzieherberufes hin: „Obwohl heute kaum noch die Notwendigkeit und der Stellenwert von Einrichtungen für Kinder in Frage gestellt wird und obwohl sich die Frauenlebensläufe nachhaltig verändert haben, schwingt noch hartnäckig ein traditionelles Bild vom Erzieherberuf in der öffentlichen Einschätzung mit, nach dem dies kein professionell orientierter Lebensberuf, sondern eher eine kreativ geprägte Tätigkeit von jungen Frauen vor der eigenen Familiengründung ist. Ein weiterer imageschmälernder Aspekt ist: Als typischer Frauenberuf steht der Erzieherinnenberuf in der Rangfolge anerkannter Berufstätigkeiten eher am unteren Ende; die Nähe zur Hausarbeit und Familie und die wenig spezialisierten Qualifikationsanforderungen lassen die Arbeit als etwas erscheinen, was angeblich jede Frau kann.“

Das Fremdbild einer Erzieherin, dem in der Praxis begegnet wird, beinhaltet sowohl eine positive, als auch eine negative Ausprägung. Für viele Eltern gehört heutzutage der Besuch einer Kinderkrippe zu einer Form der Frühförderung ihrer Kinder. Dort treffen sie auf gleichaltrige Spielpartner und liebevolle Betreuung der Erzieherinnen. Die Eltern denken in dieser Zeit nicht daran, dass diese Einrichtung die erste Etappe der Bildungskarriere ihrer Kinder ist. Sie wollen, dass ihre Kinder gut betreut und ihre Grundbedürfnisse gestillt werden. Sie sehen eine Erzieherin als quasi „Ersatzbezugsperson“ ihrer Kinder in der Zeit, wo sie ihren beruflichen Pflichten nachgehen wollen bzw. müssen. Viele Eltern haben in der Einrichtung auch eine Chance, „gleichgesinnte“ junge Familien zu treffen, sich auszutauschen und soziale Kontakte zu knüpfen. Die Einstellung vieler Eltern gegenüber der Kindertageseinrichtung verändert sich diametral in der Kindergartenzeit. Die Bedeutung der Betreuung geht in dieser Zeit zurück und der Hauptfokus wird auf Bildung und Erziehung der Kinder gelegt. Diese Begriffe werden von den Eltern, je nach eigener Erfahrung und Ausbildung, unterschiedlich definiert. Die meisten El-

tern sehen jedoch die Kindergartenjahre immer noch als eine Vorbereitungszeit auf die wichtige Lebensetappe ihrer Kinder - die Schule. Viele Eltern erwarten von den Erzieherinnen in dieser Zeit eine kompetente Beratung und Unterstützung in Erziehungsfragen. Das Bild der Erzieherin variiert in diesem Zusammenhang von der Pädagogin, die den Kindern die wichtigsten Fertigkeiten und Fähigkeiten für die Schule beibringen muss über die wichtigste Bezugsperson und Vorbild der Kinder außerhalb der Familie bis zur einer professionellen Begleiterin und Beobachterin der frühkindlichen Entwicklung.

An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass die derzeitigen politischen Entscheidungen bzgl. des Betreuungsgeldes für die Mütter, die ihre Kinder bis zum dritten Lebensjahr zu Hause betreuen, und die damit verbundenen Diskussionen nicht gerade zur Erhöhung des Ansehens eines Erzieherberufes beitragen. Dazu kommen auch die viele Mütter verunsichernden Buchpublikationen, wie z.B. das Buch „Kinder brauchen Mütter“ von der radikalen Krippen- und Betreuungskritikerin Götze, wo die institutionelle Betreuung als gesundheitsschädlich und gegen die Natur dargestellt wird.⁷ Einen Eindruck, dass dieser Beruf quasi von jedem ausgeübt werden kann, vermittelt der Gesellschaft in den letzten Tagen auch der Vorschlag der Bundesministerin für Arbeit und Soziales von der Leyen, die sich für eine lediglich zweijährige Umschulung von gekündigten Schlecker-Mitarbeiterinnen zu Erzieherinnen einsetzt. Günster-Schöning, eine ehemalige Erzieherin und Kita-Leiterin, die zur Zeit als ein Coach für pädagogische Einrichtungen arbeitet, wertet diesen Vorschlag wie folgt aus: „Das ist ein Schlag in die Magengrube. Seit Jahren setzen wir uns dafür ein, Qualität und Professionalisierung in die Kitas zu tragen, den Erzieherberuf aufzuwerten. Wer sich für diesen Beruf entscheidet, der muss ja eine innere Haltung mitbringen, neben der Liebe zu Kindern auch Empathie, Neugierde, die Fähigkeit zur Selbstreflexion und die Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln. Wenn ich dann höre, wir haben hier ein paar Tausend Frauen, die haben im Einzelhandel einen engagierten Job gemacht und sind auch bestimmt fähig, mit Kindern zu arbeiten - das finde ich sehr fragwürdig und den Erzieherinnen gegenüber auch unfair“ (Süddeutsche.de, 08.06.2012)⁸. Sie spricht mit Sicherheit stellvertretend für viele pädagogische

⁷ Siehe: Lanin, M. Streit um Bindung nach der Entbindung. Nordkurier (26.04.2012).

⁸ Schlag in die Magengruppe. Vorschlag zur Umschulung von Schleckerfrauen. Interview von Tanja Rest mit Ursula Günster-Schöning in: sueddeutsche.de (08.06.2012).

Kräfte, die „die Light-Version des Erziehers“(Günster-Schöning, ebd.) ablehnen.

3.2 Selbstbild

In Verbindung mit dem Fremdbild eines Berufes steht das von der gegebenen Profession vertretene Selbstbild. Wie sehen sich die Erzieherinnen selbst mit ihrem Beruf in der Gesellschaft, was bringt der Beruf, ihrer Meinung nach mit sich? Über Selbstbilder von Erzieherinnen in Kitas liegen bisher kaum Forschungsarbeiten (vgl. Musiol/Solvig in: Löw 2009). Das professionelle Selbst- und Fremdbild im Erzieherinnenberuf stellt beispielweise Kahle (2000) am Beispiel der Erzieherinnen im evangelischen Kindergarten dar. Sie sind das Ergebnis von zwei Studien⁹. Eine davon betraf die Untersuchung „Erzieherin im evangelischen Kindergarten. Empirische Analysen zum professionellen Selbstbild des pädagogischen Personals, zur Sicht der Kirche und zur Sicht der Eltern“ und wurde ab September 1992 über den Zeitraum von zwei Jahren am Institut Frau und Gesellschaft (IFG) bearbeitet. Sie richtet ihr Augenmerk auf die für die Erzieherinnen in ihrem Beruf wichtigen Aspekte. Eine der Untersuchungsfragen lautet: Wie wichtig sind für Sie persönlich folgende Aspekte in Bezug auf berufliche Arbeit und den Beruf im Allgemeinen? Folgender Prozentsatz der Erzieherinnen antwortete „sehr wichtig“:

Ein sicherer Arbeitsplatz	78%
Viel Kontakt zu anderen Menschen	67%
Eine Arbeit, die immer wieder neue Aufgaben stellt	66%
Ein Beruf, der anerkannt und geachtet wird	63%
Eine Tätigkeit, die Teamarbeit verlangt	58%
Gutes Einkommen	48%
Aufgaben, die viel Verantwortungsbewusstsein erfordern	43%

⁹ An der Studie beteiligten sich aktiv 127 Kindergärten. Es wurden 950 standardisierte Fragebögen an die Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen verteilt. 471 ausgefüllte Fragebögen wurden in die Auswertung aufgenommen. Die Rücklaufquote der verwendbaren Instrumente betrug 50% (vgl. Kahle 2000, S. 70).

Ein Beruf, bei dem man etwas Nützliches für die Allgemeinheit tun kann	40%
Gute Aufstiegsmöglichkeiten	27%
Viel Freizeit	23%

Die Überlegungen der Erzieherinnen richten sich in erster Linie auf einen gesicherten Arbeitsplatz. Kaum weniger bedeutend sind ihnen soziale und berufsinhaltliche Werte - die Vorstellung einer vielseitigen Arbeit, die zahlreiche Kontakte mit anderen Menschen ermöglicht. Ebenso wichtig ist für sie soziale Anerkennung. Der Blick auf eine erfolgreiche berufliche Laufbahn, etwa ein gutes Einkommen oder günstige Aufstiegschancen, ist auch den Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen nicht fremd, insgesamt jedoch weniger ausgeprägt. Diese Ergebnisse belegen, dass – von dem verständlichen Wunsch nach einer gesicherten Beschäftigung abgesehen – der Berufstätigkeit zuvorderst sozial-kommunikative Motive unterlegt sind. Erst in zweiter Linie - obgleich nicht unbedeutend – spielen auch materielle Gesichtspunkte eine Rolle. Nachrangige Bedeutung der Tätigkeit für die Allgemeinheit ist vor dem Hintergrund verständlich, dass sich die Erzieherinnen in ihrer Tätigkeit zuerst den ihnen anvertrauten Kindern gegenüber verantwortlich fühlen und erst später gegenüber der, ihrer täglichen Arbeit in der Regel ferner stehenden Kirchengemeinde oder der Gesellschaft im Allgemeinen (vgl. Kahle, 2000). Auf die Frage im IFG-Projekt: Wie wichtig sind Ihrer Meinung nach die folgenden Aspekte für die Ausübung Ihres Berufes? antwortete „sehr wichtig“ folgender Prozentsatz der Erzieherinnen:

Bereitschaft und Fähigkeit, Kontakt zu anderen Menschen aufzunehmen	83%
Fähigkeit, selbständig handeln und entscheiden zu können	82%
Liebe zu den Kindern	81%
Fähigkeit, kreativ und spontan zu sein	62%
Genauere Kenntnis über die kindliche Entwicklung	61%
Kenntnisse in Elternarbeit und Gesprächsführung	54%
Kenntnisse und Anwendung pädagogischer Konzepte und Modelle	47%

Christliche Grundhaltung	22%
--------------------------	-----

Die Antworten auf die obengenannte Frage weisen darauf hin, dass personale und soziale Kompetenzen als wichtige Grundlagen im Vordergrund stehen. Besonders wesentlich erscheinen den Befragten Kontaktfähigkeit, die Fähigkeit selbständig handeln zu können und auch die Hinwendung zu den Kindern. Erst in zweiter Linie, wenngleich nicht unbedeutend, kommen neben der im Umgang mit den Heranwachsenden notwendigen Kreativität und Spontanität inhaltliche Kenntnisse zum Tragen, z.B. in Hinsicht auf die kindliche Entwicklung, auf pädagogische Konzepte und Modelle oder im Bezug auf die Zusammenarbeit mit den Eltern (vgl. Kahle, 2000). Die Antworten auf diese zwei ausgesuchten Fragen bezeugen, dass der Erzieherberuf durch die Betreffenden als eine soziale Profession gesehen wird. Sie arbeiten für Menschen und mit Menschen. Den beruflichen Alltag einer Erzieherin zeichnet eine gewisse „Unsicherheit“ aus: Unerwartete Situationen und plötzliche Veränderungen, auf die spontan, kreativ und zuverlässig reagiert werden muss. Da man im ersten Moment auf sich angewiesen ist, müssen die diesen Beruf ausübenden Menschen schnell und zuverlässig Entscheidungen treffen sowie Verantwortung übernehmen können.

Die oben dargestellten Ergebnisse präsentieren zwar nicht unbedeutende, jedoch lediglich eine „äußere Seite“ des Selbstbildes einer Erzieherin. Es sind Elemente, die in der Öffentlichkeit unter der Profession „Erzieherberuf“ fungieren, die soziale Position dieses Berufes darstellen und kein umfangreiches „Insiderwissen“ erfordern. Sie nehmen auch keinen direkten Bezug auf das sich in Zusammenhang mit der aktuellen Bildungsdebatte veränderte Selbstbild einer Erzieherin und die „innere“ Seite dieser Profession in Bezug auf die Kindertagesstätten und Selbstbildungsprozesse der Kinder. Um dem Anspruch der Darstellung eines möglichst vollständigen Selbstbildes einer Erzieherin gerecht zu werden, muss noch auf einen anderen, wichtigen Aspekt hinweisen werden. Die Rolle der Erzieherin und die damit verbundene Arbeitsweise haben in den letzten Jahren einem starken Wandel unterlegen. „Die bisher gesellschaftlich gewünschte Rolle einer Erzieherin als „Macherin“ wird nun durch einen Kanon anderer Rollen ersetzt. Erzieherinnen solle jetzt Begleiterin, Beobachterin, Freundin, Partnerin oder Unterstützerin der Kinder sein, aber nicht mehr Animateurin, Allwissende, Bewerterin oder Richterin“

(Mienert/Vorholz, 2007, S.9). Viele Erzieherinnen mussten in den letzten Jahren oder werden demnächst selbstreflektiv solche Fragen beantworten wie: Was hat sich in meinem Beruf gewandelt, verändert und was ist geblieben? Was habe ich getan, um den Wandel zu verstehen? Was ist dabei für mich schwierig? Wen kann ich um Hilfe bei der Unterstützung bitten? (vgl. Musiol/Solvig in: Löw, 2009). Einige können sich von der bereits verinnerlichten Rolle der Erzieherin als Organisatorin des pädagogischen Alltags für die Kinder nur schwer lösen; sie fühlen sich persönlich angegriffen. „Es ist für die Erzieher keine leichte Aufgabe, ihre bisherige Arbeitsweise zu verändern. Viele Erzieher üben ihren Beruf schon seit Jahren aus und müssen erst einsehen, dass es nicht darum geht, es früher falsch gemacht zu haben, sondern darum, es jetzt entsprechend der veränderten gesellschaftlichen Bedingungen anders machen zu können“(Mienert/Vorholz, 2007, S. 7).

Die Antwort auf die Frage nach dem neuen Bild einer Erzieherin und ihrer neuen Rolle ergibt sich unter anderem aus der Definition der Erziehung von Leawen in dem in den Jahren 1997-2000 durchgeführten Modellprojekt „Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“. Basierend auf den Selbstbildungsprozessen des Kindes (siehe Schäfer, Absatz 2.3) wird hier Erziehung als „Antwort der Erwachsenen auf die Bildungsbewegung der Kinder gedacht, die sowohl Themen der Kinder aufgreift und erweitert, als auch Themen zumutet, die sonst von Kindern nicht gefunden werden könnten“ (Leawen/Andres 2007, S. 109). Wichtig in diesem Kontext ist auch das, dass der Erzieher nicht nur die Themen zumutet, sondern auch die Antwort des Kindes auf das zugemutete Thema beachtet, nicht nur die Themen beantwortet, sondern die Reaktion darauf beachtet. Auf diese Art und Weise entsteht eine intensive Interaktion, bei der sowohl die pädagogische Kraft als auch das Kind sich in die Rolle des Lehrenden und Lernenden begeben können. Große Bedeutung hat in diesem Zusammenhang die persönliche Einstellung der Erzieherin zu dem zugemuteten Thema. „Als Bindungsperson des Kindes haben Sie (*die Erzieherinnen*) mit Ihren offenen und versteckten Botschaften einen großen Einfluss auf das Kind. Die Kinder spüren, ob Sie hinter dem stehen, was Sie einbringen und thematisieren. Das heißt keineswegs, dass sie im ausgewählten Gebiet immer Expertin sein und auf alle Fragen der Kinder eine Antwort parat haben müssen. Sie können das Thema

auch dann authentisch einbringen, wenn Sie selbst interessierte Entdeckerin sind und Ihnen Spaß macht, sich dieses neue Gebiet zu erschließen“ (Laewen/Andres, 2007, S. 128). Die Beantwortung der Themen der Kinder kann dagegen nur auf der Grundlage der Beobachtung und des fachlichen Austauschs mit den Kolleginnen erfolgen. Die Kinder teilen ihre Themen in ihrem Tun; ihrem Spiel oder kreativen Gestalten mit. Ältere Kinder bringen ihre Themen auch in die Gespräche ein oder benennen ihre Ideen und Wünsche (vgl. ebd.). Zur Aufgabe der Erzieherin gehört laut Laewen auch noch ein dritter Bereich: die Gestaltung der Umwelt des Kindes, d.h. die Ausstattung und Gestaltung der Räume, Einrichtung von Funktionsecken, usw. Jede Erzieherin muss sich darüber Gedanken machen, was Kinder für ihre Weltkonstruktion brauchen, was ihnen hilft, ihre Fähigkeiten und Interessen zu entwickeln. Um den oben genannten Ansprüchen des neuen Bildes vom Kind und der neuen Definition von Erziehung und der Rolle der Erzieherin gerecht zu werden, brauchen die pädagogischen Kräfte verschiedene Methoden der Reflexion vom pädagogischen Alltag.

4. Reflexion des pädagogischen Alltags und praktische Umsetzung der Reflexionsebenen.

Erzieherinnen haben mit ihrer Persönlichkeit eine prägende Wirkung auf Kinder. Entsprechend dem Watzlawick-Axiom, wonach sich der Mensch nicht nicht verhalten kann, vermitteln sie ihren Einfluss körpersprachlich und verbal ins Interaktionsgeschehen mit Kindern einwirkend und ständig Einfluss nehmend. Und damit sind die Verhaltensweisen der Kinder auch eine subjektive Reaktion auf das Verhalten der (elementar-)pädagogischen Fachkräfte. Insofern gilt es bei der Planung von pädagogischen Maßnahmen, sich die Äußerung des Psychoanalytikers Carl Gustav Jung bewusst zu machen: „Wenn wir bei einem Kind etwas ändern wollen, sollten wir zuerst prüfen, ob es sich nicht um etwas handelt, das wir an uns selbst ändern müssen“ (vgl. Krenz, 2007). Jede Erzieherin muss für sich mindestens ein für sie effektives Mittel der Selbstreflexion im pädagogischen Alltag aussuchen, das ihr erlaubt, die Wirkung ihres Verhaltens auf die anvertrauten Kinder wahrzunehmen, aus-

zuwerten und gegebenenfalls zu korrigieren. Korczak bestärkt die pädagogischen Fachkräfte in ihrer individuellen Wahl:

„Der Weg, den ich zu meinem Ziel hin eingeschlagen habe, ist weder der kürzeste noch der bequemste; für mich jedoch ist er der beste, weil er mein eigener Weg ist. Nicht ohne Mühe und nicht ohne Schmerz habe ich ihn gefunden, und auch erst dann, als ich begriffen hatte, dass alle Bücher, die ich studiert hatte, dass die Erfahrungen anderer und fremde Meinungen trügerische waren“ (Korczak, 2008, S. 151).

Er selbst reflektiert schonungslos seine Erfahrungen im Umgang mit Kindern im Bezug auf die eigene Person. Sein theoretisches Denken ist immer an konkrete Situationen gebunden. Er erzählt pädagogische Szenen und analysiert sie im Fluss des Erzählens. Seine Theorie löst sich nicht von den Beobachtungen und Erfahrungen (vgl. Kerber-Ganse, 2009). Er geht sogar noch einen Schritt weiter und wertet das unreflektierte Verhalten des Erziehers aus:

„Die guten Erzieher unterscheiden sich von den schlechten nur durch die Anzahl der begangenen Fehler, des begangenen Unrechts. Es gibt Fehler, die ein guter Erzieher nur einmal begeht, die er, wenn er sie kritisch überdacht hat, nie wiederholt. Ein solcher Fehler bleibt ihm lange im Gedächtnis. Wenn er unbillig handelt, taktlos oder übermüdet ist, dann wird er alle Mühe darauf wenden, die kleinen, aber zeitraubenden Tätigkeiten zu mechanisieren, denn er weiß, dass etwas nicht in Ordnung ist, weil er zu wenig Zeit hat. Ein schlechter Erzieher gibt den Kindern die Schuld am eigenen Versehen. Ein guter Erzieher weiß, dass es sich lohnt, auch über winzige Episoden nachzudenken; es sind Probleme in ihnen verborgen - darum achtet er sie nicht gering“ (Korczak, 2008, S.181).

Es gibt einige Methoden der Reflexion des pädagogischen Alltags, die den Erzieherinnen erlauben, ihre Wirkung, ihr Denken und ihr Verhalten einzuschätzen, zu analysieren, auszuwerten und gegebenenfalls zu verändern. Nachstehend werden einige von ihnen benannt, die alle drei Ebenen der Reflexion betreffen und sowohl eine individuelle Reflexion des einzelnen Erziehers bzw. eine Reflexion innerhalb des eigenen Teams (ohne fremde Hilfe, wie z.B. im Falle der externen Evaluation oder Supervision) ermöglichen.

4.1 Qualitätskriterien als Grundlage kritischer Reflexion

Eine Grundlage der kritischen und systematischen Reflexion des pädagogischen Alltags der Erzieherinnen können die Qualitätskriterien für die pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen bilden. Dazu gehört unter anderem der träger- und konzeptübergreifende **Nationale Kriterienkatalog**. Seine Autoren haben sich zum Ziel gesetzt, ein Kompendium zu erstellen, das die erforderlichen professionellen Kompetenzen der Fachkräfte sowie die räumlich-materiellen Bedingungen bester pädagogischer Fachpraxis umfassend und systematisch beschreibt. Die wissenschaftlich gestützten, konkret ausformulierten Kriterien für die beste Fachpraxis sollen den Erzieherinnen eine Hilfestellung bei der Umsetzung ihrer Bildungsaufgaben und Bildungsziele in konkretes und überprüfbares pädagogisches Handeln bieten (vgl. Tietze/Viernickel, 2007). Bei der Erstellung des Kriterienkatalogs wurde das neue Bild vom Kind als aktiver Lerner, der Wissen und Bedeutung konstruiert, berücksichtigt. Die Erzieherin wird in diesem Kontext als Gestalterin einer anregenden Lern- und Erfahrungswelt sowie Dialogpartnerin und Impulsgeberin gesehen. „Pädagogischen Fachkräften kommt primär die Aufgabe zu, die Selbstbildungspotenziale der Kinder durch eine angemessene und überlegte Gestaltung der Umwelt und durch das Aufgreifen und Erweitern der kindlichen Themen zu unterstützen und herauszufordern“ (Tietze/Viernickel, 2007, S. 13). Die 21 Qualitätsbereiche bestehen hier jeweils aus sechs bedeutendsten Gesichtspunkten (Leitgesichtspunkten), wie räumliche Bedingungen, Erzieher-Kind-Interaktion, Planung, Nutzung und Vielfalt der Materialien sowie Individualisierung und Partizipation. Die professionellen Kompetenzen der Erzieherinnen in der Interaktion mit Kindern werden unter dem Leitgesichtspunkt Erzieherin-Kind-Interaktion mit drei Begriffen umschrieben: Beobachtung, Dialog und Beteiligungsbereitschaft sowie Impuls. Der Nationale Kriterienkatalog wendet sich an Verantwortliche auf allen Ebenen des Systems der Tageseinrichtungen. Er wurde von seinen Autoren als Orientierungshilfe, Nachschlagewerk für verschiedene Fragen sowie ständiger Praxisbegleiter gedacht. Sie betonen jedoch ausdrücklich, dass Qualitätsentwicklung die Bereitschaft und Fähigkeit der Fachkräfte voraussetzt, die eigene Tätigkeit zu reflektieren, zu gestalten und zu verändern (vgl. ebd.).

Eine ähnliche, jedoch auf den jeweiligen Ansatz konzentrierte Reflexion des pädagogischen Alltags bieten z.B. die Qualitätskriterien für den Situationsansatz von Preissing (2003) sowie die Kieler Qualitätskriterien für den situationsorientierten Ansatz von Krenz (2001) an. **Der Situationsansatz** unterscheidet 16 konzeptionelle Grundsätze. Bei jedem Grundsatz ist sowohl eine strukturierte Selbsteinschätzung einer Erzieherin, die selbst ihr fachliches Handeln reflektiert und bewertet, als auch eine strukturierte Gruppendiskussion, in der die kollektiven Einstellungen, Meinungen und Beurteilungen zur Arbeit des gesamten Teams diskutiert werden, geplant (vgl. Preissing, 2003). Einer der Grundsätze, der in diesem Ansatz einen besonderen Fokus auf die Reflexion des pädagogischen Alltags richtet, lautet: „Erzieherinnen sind Lehrende und Lernende zugleich. Erzieherinnen reflektieren ihre Alltagserfahrungen im Kontext gesellschaftlicher Entwicklungen. Sie prüfen ihr Verständnis von kindlicher Entwicklung und Erziehung und eignen sich neue Erkenntnisse und Erfahrungen an, die sie für eine entwicklungsangemessene und individuelle Förderung der Kinder nutzen“ (Preissing 2003, S.15). Dazu gehört die Reflexion ihres Bildes vom Kind als Akteur seiner Entwicklung, ihrer Haltung und Rolle im Erziehungsprozess sowie eine Auseinandersetzung mit ihren persönlichen Motiven, Interessen und Zielen, die einen Einfluss auf ihr tägliches Handeln ausüben.

Eine andere Form der Reflexion des pädagogischen Alltags bietet im Rahmen der Qualitätskriterien der **Situationsorientierte Ansatz** von Krenz an. Da dieser Ansatz darauf abzielt, die Selbstkompetenz von Kindern als Grundlage der gesamten Menschenentwicklung in Zusammenarbeit mit Eltern/-teilen auf- und auszubauen, um dann die Konzentration auf die Sach- und Sozialkompetenz der Kinder zu richten (vgl. Krenz, 2004), geht er davon aus, dass die Erzieherinnen ihre Handlungskompetenzen, d.h. ihre Selbst-, Sach- und Sozialkompetenzen genauso reflektieren müssen. In einem Kapitel zur Qualitätssicherung „Das professionelle Selbstverständnis als Fachkraft“ heißt es deshalb unter anderem: „Die Erzieherinnen stellen eine Verbindung zwischen ihrer eigenen Biographie und den Lebensbedingungen von Kindern her, haben Vertrauen in eigene Entwicklungskräfte und initiieren selbständig Entwicklungsimpulse. Ihre persönlichen Vorlieben und Abneigungen werden als Merkmale und gleichzeitig als Chance verstanden, Lern-

potenziale weiterzuentwickeln. Fachkräfte sind sich auch ihrer Auswirkung auf andere bewusst“ (vgl. Krenz 2001, S. 27).

Die Qualitätskriterienkataloge sind ein umfangreiches und allgemein zugängliches Mittel zu Reflexion des pädagogischen Alltags. Erstellt in Zusammenarbeit der Vertreter von Praxis und Wissenschaft bieten sie allen Erzieherinnen eine flexible Anwendungsmöglichkeit sowohl als Orientierungshilfe bei einzelnen Fragen, als Nachschlagwerk bei Unsicherheiten und Zweifeln sowie als Kompendium bei fachlichen Diskussionen. Basierend auf dem neuen Bild vom Kind und dem damit verbundenen neuen Bild von der Erzieherin ermöglichen sie eine umfangreiche und gezielte Reflexion des pädagogischen Alltags.

4.2 Kollegiale Beobachtung und Selbstbeobachtung

Eine weitere Möglichkeit der Selbstreflexion der pädagogischen Arbeit bietet den Erzieherinnen eine kollegiale Beobachtung. Diese Methode „eröffnet Möglichkeiten zum Austausch und Schulung der Wahrnehmungs-, Reflexions- und Dialogfähigkeit und somit zur individuellen, professionellen Entwicklung“ (vgl. Projekt Sprachberatung in Kindertageseinrichtungen in Bayern)¹⁰. Ihre Grundlage können auch in diesem Fall die Qualitätskriterien bzw. einzelne Fragen sein, die sich eine Fachkraft zu einem gewissen Zeitpunkt ihrer Arbeit stellt. Dabei wählt sich die Erzieherin eine Kollegin ihres Vertrauens aus, die sie an einem Tag in mehreren Situationen beobachtet. Sie kann ihre Beobachtungen aufschreiben bzw. mit der Videokamera aufnehmen. Nach Abschluss der Aufnahmen werden die Beobachtungen ausgewertet und die die Videoaufnahmen analysiert. Die Fachkräfte versuchen in diesem Zusammenhang auf solche Fragen, wie z.B.: Was sollte verändert, was beibehalten werden? Welche Veränderungsmöglichkeiten gibt es? Wo unterscheiden sich unsere Ansichten? eine Antwort zu finden. Diese Art der (Selbst-)beobachtung ermöglicht der Erzieherin ihr Verhalten aus der Meta-Ebene zu betrachten, d.h. über das eigene Denken nachzudenken. Die eigenen kogni-

¹⁰

http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/fachkongress/poster_kollegiale_beobachtung.pdf

tiven Prozesse werden dabei zum Gegenstand der Reflexion und der bewussten Steuerung gemacht (vgl. Fthenakis, 2009, nach Gisbert, 2004; Hasselhorn, 2006).

Die Selbstbeobachtung und Selbstreflexion können auch ein Teil einer regulären Kinderbeobachtung sein. Der Caritas-Verband Münster/Westfalen entwarf einen halbjährlich vor dem Elterngespräch angewandten Beobachtungsbogen (Strätz in: Bertelsmann Stiftung, 2007, S. 24-27), wo neben den Fragen zum Kind, wie zum Beispiel: Welche Stärken und individuellen Talente hat das Kind? Wie ist die Persönlichkeitsentwicklung, die Engagiertheit des Kindes? Wie setzt das Kind seine eigenen Selbstbildungspotenziale im Bildungsprozess ein? In welchem Bereich seines individuellen Lernweges benötigt das Kind Unterstützung, Anregung, Förderung oder Freiräume? sich folgende Fragen zur Selbstreflexion einer Erzieherin befinden:

Fragen zur Selbstreflexion

Was berührt mich bei diesem Kind?

Welche Erwartungshaltung habe ich dem Kind gegenüber?

Wodurch löst es bei mir Zuwendungs- oder Abwehrverhalten aus?

Was hat dieses Erleben mit meiner eigenen Biographie zu tun?

Was will mir das Kind in seinem Verhalten sagen?

An welchen Punkten hat sich meine Wahrnehmung und Einschätzung des Kindes unter Berücksichtigung meiner Selbstreflexion verändert?

Was hat sich im Vergleich zur letzten Beobachtung verändert?

Mit welcher Einstellung und Haltung führe ich das Gespräch mit den Eltern zu den Inhalten und Ergebnissen der Beobachtung?

Wurde dies vorab im kollegialen Austausch oder im Gespräch mit der Leitung zur Sicherung möglichst hoher Objektivität beraten?

Sowohl die kollegiale Beobachtung als auch die Selbstbeobachtung erfordern viel Erfahrung sowie Vertrauen in die Objektivität der Kolleginnen und in die eigene Wahrnehmung. Die Erzieherinnen müssen in beiden Fällen eine weitere Möglichkeit besitzen, sich z.B. im Team eine Bestätigung ihrer Wahrnehmungen zu holen, nachzufragen und ihre Erkenntnisse im größeren Kreise erneut zu reflektieren. Eine solche Chance gibt ihnen die Methode des fachlichen Dialogs.

4.3 Regelmäßiger fachlicher Dialog¹¹

Die regelmäßigen kollegialen Fachgespräche gehören bei Leawen (2007) zu einer Form der Reflexion und kontinuierlicher fachlicher Qualifizierung: „Die Mitarbeiterinnen der Kindertageseinrichtung stehen miteinander in einem regelmäßigen fachlichen Dialog. Sie verstehen sich selbst als Forschende und werden in ihrer pädagogischen Praxis durch Beratung unterstützt“ (Leawen/Andres, 2007, S. 408). Einmal wöchentlich kommen alle Erzieher/innen der Einrichtung zum fachlichen Austausch zusammen; ein zentrales Thema des Diskurses sind Beobachtungen, Videodokumentationen und Tonbandaufnahmen, die von den Erzieherinnen aufgezeichnet wurden. Die Aufzeichnungen sind eine Grundlage für die individuelle und kollegiale Reflexion des eigenen Handelns. Es wird jeweils verabredet, welche Erzieherin zu welchem Termin ihre Dokumentationen vorstellt.

Dank der Gespräche können die pädagogischen Fachkräfte getroffene Entscheidungen reflektieren, Entscheidungsgründe formulieren sowie eigene Tätigkeiten bewusst entwickeln. Es wird gezielt eine Form des Dialoges gewählt. Der Dialog bietet eine Möglichkeit, sich in einen Forschungsprozess zu begeben ohne den Zwang, ein abrechenbares Ergebnis erreichen zu müssen. Der fachliche Dialog ermöglicht eine facettenreiche, klare und realistische Wahrnehmung der Bildungswege in der eigenen Kindertageseinrichtung und bereichert die eingeschränkte subjektive Sichtweise der Erzieherinnen. Die pädagogischen Fachkräfte mit ihren individuellen Biographien, gesammelten subjektiven Erfahrungen, gewachsenen Vorlieben und Abneigun-

¹¹ Diese Form der Reflexion wurde aufgrund eines Kapitels von Beate Andres aus dem Buch von Leawen /Andres , 2007, S. 408-427: Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit, beschrieben.

gen werden durch den Dialog angeregt, nicht bei der eigenen Ansicht zu verharren, sondern den Austausch über die verschiedenen Sichtweisen der Kollegen einer Einrichtung anzunehmen und zu verarbeiten, den eigenen Blick zu weiten und die Entwicklungspotentiale zu nutzen. Der Dialog ist auf die Stimulierung des Denkens gerichtet und nicht darauf, eine Lösung für das Problem zu bieten (Thürmer-Rohr 1997 in Leawen/Andres, 2007). „Das eigene Nachdenken über Bildung und Erziehung und die Reflexion des eigenen Tuns braucht immer auch die Verständigung mit den Kolleginnen und Kollegen. Dabei dient der fachliche Diskurs über die tägliche pädagogische Arbeit nicht nur der Qualifizierung der einzelnen Erzieher/innen sondern zugleich der Entwicklung der Bildungsstätte Kindertageseinrichtung als Gesamtheit“ (Leawen/Andres 2007, S.411). Den Dialog ermöglichen folgende Grundlagen, wie die Bereitschaft, eigene Positionen in Frage zu stellen, nicht mehr als Wissende(r) aufzutreten, sondern eine fragende, forschende, von interessierter Neugier getragene Haltung einzunehmen. Den Dialog im Team zeichnen folgende Merkmale aus: Das Ergebnis des Dialogs ist offen, es steht ausreichend Zeit, mindestens aber anderthalb Stunden ohne Störungen zur Verfügung; jeder bekommt die Zeit, die er braucht, um seine Gedanken zu formulieren; den Meinungen, Überlegungen, Schlüssen aller Beteiligten wird offen begegnet. Es wird nicht vorschnell bewertet und geurteilt. Alle Beiträge werden als Bausteine für das gesamte Weiterdenken genutzt. Keiner versucht, seine Meinung gegen die anderen durchzusetzen. Zu jeder Sitzung wird ein Protokoll erstellt, in dem u.a. die zentralen Themen des Diskurses, getroffene Verabredungen, entstandene Fragen und Hypothesen, Erkenntnisse zu den Bildungsthemen einzelner Kinder und für das weitere Handeln gezogene Schlüsse dokumentiert werden.

Die dialogische Beziehung wurde auch von Korczak in seinen Waisenhäusern gepflegt. „Für ihn war das professionelle Handeln des Erziehers untrennbar verbunden mit der Beobachtung, der schriftlichen Dokumentation und der Reflexion; Methoden, die einer verständigungsorientierten Pädagogik dienen und davor schützen sollten, in pädagogische Routine und strategisches Handeln zu verfallen. Forschung wurde zum alltäglichen reflexiven Akt, aus dem weitere Handlungen und neue Fragen abgeleitet wurden“ (Laewen/Andres 2007, S. 419).

4.3 Tagebuch

Eine Form der schriftlichen Selbstreflexion bietet den Erzieherinnen das vom Korczak hochgeschätzte Tagebuch an. Korczak war als Schriftsteller vor allem Protokollant des Lebens: Seines eigenen und das der Kinder. Er war Protokollant der alltäglichen Nuancen, der Feinheiten, der Ungereimtheiten, der Pausen. Die Notizen und sein übriges Material dienten der Vergewisserung, der Forschung, der Reflexion. Aber schon die Aufzeichnung als solche war ein Akt der Reflexion. Alles, was im Alltag des Waisenhauses geschah, wurde schriftlich fixiert. Das Haus wurde mit einem System der geschriebenen Reflexion durchwoben. Persönliche Notizen, öffentliche Bemerkungen und kollektive Aufzeichnungen ergeben in der Konzeption des Waisenhauses ein dichtes Netz der schriftlichen Beobachtung und Selbstreflexion sowie des schriftlichen Dialogs. Tagebücher, Aushänge und Wochenzeitungen waren die Kernstücke dieser Kommunikation (vgl. Langhanky, 1993). In dem Buch „Erziehungsmomente“ zeigt Korczak aufgrund einiger praktischer Beispiele, welche Rolle ein Tagebuch zu erfüllen hat:

„Was Fieber, Husten, Erbrechen für den Arzt, das sind Lachen, Tränen, Erröten für den Erzieher. Es gibt keine Symptome ohne Bedeutung. Man muss alles notieren und sich darüber Gedanken machen, Zufälliges beiseite lassen, Ähnliches verbinden und nach Gesetzmäßigkeiten suchen. Es geht nicht darum- sich Gedanken zu machen, was und wie man etwas von einem Kind verlangt, es geht auch nicht darum- was man befiehlt oder verbietet, sondern darum – was ihm fehlt und wovon es zuviel hat, was es verlangt und was es von sich aus geben kann“ (Korczak 1999, S. 321).

Gleichzeitig ist sich Korczak dessen bewusst, dass eine Tagebuchführung nicht immer einfach ist:

„Die gewissenhafteren Erzieher versuchen, Tagebuch zu führen, geben es aber bald auf, weil sie die Technik des Notierens nicht beherrschen. Weil sie zu viel von sich verlangen, verlieren sie das Vertrauen in die eigenen Kräfte; wenn man von den Notizen zu viel verlangt, verliert man den Glauben an ihren Wert. Ich freue mich über etwas oder etwas macht mich traurig, es wundert mich, beunruhigt, ärgert, entmutigt mich. Was soll ich notieren; wie soll ich es notieren? Man hat die Seminaristen vielleicht gelehrt, Vorlesungen und fremde Gedanken zu notieren,

aber nicht die eigenen“ (Korczak 1999, S. 322).

Tagebücher erlauben dem Erzieher, sich jeden Tag mit sich selbst auseinanderzusetzen: Wie ging ich heute mit den Kindern um? Wo bin ich an meine Grenzen gekommen? Was ist mir heute gut gelungen? Welche Kinder brachten mich an meine Grenzen? Welche haben mich heute zum Lachen gebracht? Im Laufe des Studiums machen oft die angehenden Erzieherinnen kurze Notizen und sammeln verschiedene Materialien, Zeitungsausschnitte, Zitate aus verschiedenen Büchern, die sie besonders nachdenklich gemacht bzw. inspiriert und geprägt haben. All das dient der eigenen Reflexion und hilft bei der Erstellung einer Längsschnittstudie über die eigene Entwicklung im Laufe des Studiums. Die Aufgabe ist nicht einfach, erfordert viel Geduld und Disziplin, hilft aber, sich noch einmal mit den Inhalten des Studiums auseinanderzusetzen und die eigene Entwicklung in den Ausbildungsjahren zu reflektieren.

5. Zusammenfassung und Ausblick

„Pädagogik professionell zu betreiben heißt ja, nicht nur zu tun, sondern zu wissen, warum man wie mit welchen Methoden arbeitet, welche Erkenntnisse dem pädagogischen Handeln zu Grunde liegen und welche Ziele man verfolgt“ (Nentwig-Gesemann/Schnadt, BGF Nr. 35, S. 95). Die Methoden befinden sich heutzutage genauso wie die Kindheit, die Familie und die Gesellschaft in einem Wandel. Das, was noch vor zehn, zwanzig Jahren die Bildungsgeschichten der Kinder geprägt hat und allgemein als Kinderforderung verstanden wurde, muss heute hinterfragt werden. Die pädagogischen Fachkräfte sind in diesem Zusammenhang aufgefordert, sich fragend und neugierig dem „Fremden“ (Neuem) und auch dem fraglos Funktionierenden zu nähern, ihren forschenden Blick von theoretischem Wissen inspirieren lassen sowie das, was sie in der Praxis erfahren und beobachten, mit den bereits gemachten Beobachtungen und Erfahrungen systematisch zu vergleichen und kritisch zu reflektieren (vgl. ebd.). Wissen bedeutet, laut Musiol und Solvig (2009), im Kontext der Selbstreflexion und des Erforschens der eigenen Profession, Macht. Sich durch Wissen „mächtig“ zu fühlen, heißt u.a., die Fragen der Mädchen und der Jungen angemessen beantworten zu können,

sich auf die Suche nach eigenen Antworten zu bewegen, sich als Expertin den Eltern gegenüber zu verstehen, Grundschullehrern auf „Augenhöhe“ im fachlichen Diskurs zu begegnen und neben der Anstrengung den Spaß am Streiten wahrzunehmen (vgl. Musiol/Solvig in: Löw 2009). Der erste Schritt auf dem Weg zu diesem machtvollen Wissen ist meiner Meinung nach die Auseinandersetzung mit dem eigenen biografisch bedingten Bild vom Kind, dem neuen Bild vom Kind und der Rolle einer Erzieherin in den Bildungsprozessen der Mädchen und Jungen. „Erkenne dich selbst, bevor du Kinder zu erkennen trachtest“ appellierte der polnische Arzt und Pädagoge Korczak bereits vor über siebenzig Jahren an alle Erzieher und betonte die Bedeutung des permanenten Forschens für ihre Arbeit:

„Forschen um zu wissen? - Nein. Forschen um zu finden, bis auf den Grund der Dinge vorzudringen? Auch das nicht. Also forschen, um immer weiter zu fragen“ (Korczak in: Leawen/Andres, 2007, S. 420).

Auch heute ist dieser Appell sehr aktuell. Laut Schäfer gehören das Nachdenken, Überlegen und die prüfende Betrachtung zum Alltag jeder Erzieherin, die nicht intuitiv, sondern im Kreislauf von Tun und Reflexion handeln will (vgl. Schäfer, 2005). Auch Krenz ist der Ansicht, dass „persönliche und berufliche Irritationen sich eher meistern lassen, wenn die Erzieherin selbstreflexiv die eigene Lebensgeschichte und ihr direktes Verhalten mit dem konkreten Alltagsgeschehen vor Ort vernetzt“ (Krenz, 2007, S. 26).

Ein nachdenkendes und nachdenkliches Verhältnis betrifft neben den zwei oben genannten Dimensionen auch das tägliche pädagogische Handeln. Wie bereits im Unterkapitel 3.2. dargestellt, zeichnet den Alltag einer Erzieherin eine gewisse Unsicherheit aus. Unerwartete Situationen, plötzliche Veränderungen führen dazu, dass die pädagogischen Fachkräfte schnell, kreativ und zuverlässig Entscheidungen treffen müssen und „die Ungewissheit des Handelns ertragen müssen“ (Rabe-Kleberg in: Musiol/Solvig in: Löw 2007, S. 219). Zwar bilden Fachwissen und Erfahrung die Grundlage für professionelles Agieren, dennoch bleibt letztlich auch eine Ungewissheit über die „Richtigkeit“ und Wirksamkeit des eigenen Handelns. Fast immer gibt es mehrere Handlungsoptionen, die gut zu begründen wären, und für jede Situation er-

geben sich auch unterschiedliche Einschätzungen und Gestaltungsräume (vgl. Neuß, 2011). Die in der vorliegenden Bachelorarbeit präsentierten Reflexionsmethoden helfen den Erzieherinnen, diese neuen Situationen als Herausforderung zu verstehen. Die kollegiale Beobachtung, Selbstbeobachtung und das Tagebuch erlauben eine individuelle Auseinandersetzung mit den eigenen Normen und Werten, mit den bewusst bzw. unbewusst über die Generationen weitergegebenen Haltungen und Einstellungen gegenüber Kindern, Kollegen, Eltern und sich selbst. Die Qualitätskriterien und der regelmäßige fachliche Dialog geben den pädagogischen Fachkräften die Möglichkeit einer systematischen Reflexion des pädagogischen Alltags bezogen auf das gesamte Team und die Entwicklung der gesamten Kindereinrichtung.

An dieser Stelle muss ein anderer Aspekt, der bereits in der vorliegenden Arbeit angesprochen wurde, noch einmal betont werden. Die Anforderungen an die Bildungsstätte Kindergarten wachsen ständig. Auch die Aufgaben der Erzieherin werden immer komplexer und anspruchsvoller. Von der pädagogischen Fachkraft wird viel erwartet, gleichzeitig „erhalten diese im Bildungssystem die geringste Anerkennung und Wertschätzung“ (Schöler, 2012, S. 103). Die Erzieherinnen brauchen auf ihrem Weg die Unterstützung der Politik, der Gesellschaft, Eltern und Trägern. Damit die neuen Anforderungen nicht ohne Bezug zum pädagogischen Alltag bleiben, müssen die Erzieherinnen mit Hilfe von Weiterbildungen und berufsbegleitenden Studiengängen sich mit dem neuen Bild vom Kind auseinandersetzen und „am eigenen Leib“ die Selbstbildungsprozesse erfahren. Ihre Wertschätzung darf nicht nur ein Lippenbekenntnis bleiben, sondern muss eine Widerspiegelung in der Verbesserung ihrer Arbeitsbedingungen und ihrer Bezahlung finden. Nentwig-Gesemann und Schnadt fassen klar und deutlich das zusammen, was vielen Erzieherinnen, die selbstreflektiv, innovativ und auf dem höchsten Niveau arbeiten möchten, auf dem Herzen liegt: „Methodenkompetenzen allein genügen nicht. Erzieher/innen brauchen auch Zeit und Raum, ihr Wissen anzuwenden. Wenn Beobachtung und Dokumentation, die Interpretation von Material, Reflexion und Kommunikation zwar erwünscht und gefordert sind, die organisatorischen und strukturellen Bedingungen der Arbeit von Erzieherinnen sich aber fortlaufend verschlechtern, dann werden wir mit der Innovation nur mühsam voran kommen“ (Nentwig-Gesemann/Schnadt, BFG Nr. 35, S. 95). Insoweit muss ich feststellen: Der Wandel in der Elementarpädagogik

hat erst vor kurzem begonnen und der Weg zum Ziel wird zwar anstrengend, mit Sicherheit aber spannend und hoffentlich „fruchtbar“ sein.

6. Literatur

Beiner, F. (2008). Was Kindern zusteht. Janusz Korczaks Pädagogik der Achtung. Inhalt-Methoden-Chancen. Gütersloher Verlagshaus.

Colberg-Schrader, H. (2000). Erzieherin-Berufsbild mit neuen Konturen. Don Bosco Verlag.

Fthenakis, W.E. (2009). Bildung neu definieren und hohe Bildungsqualität von Anfang an sichern, in: Betrifft Kinder 01-02/09 und Betrifft Kinder 03/09.

Fthenakis, W. (2009). Natur-Wissen schaffen. Frühe wissenschaftliche Bildung. Bildungsverlag EINS.

Gerwig, K. (2010). ErzieherIn: Beruf oder Berufung? Personale Kompetenzen für Beziehung und Bildung in der Elementarpädagogik und der Ausbildung von ErzieherInnen. AV1Pädagogikfilme.

Gudjons u.a. (2008). Auf meinen Spuren. Übungen zur Biografiearbeit. Klinkhardt Verlag.

Kahle, I. (2000). Das professionelle Selbst- und Fremdbild im Erzieherinnenberuf. Shaker Verlag.

Kerber-Ganse, W. (2009). Die Menschenrechte des Kindes. Die UN-Konvention und die Pädagogik von Janusz Korczak. Versuch einer Perspektivenverschränkung. Verlag Barbara Budrich.

Klausmann, S. (2008). Lisette und ihre Kinder. DVD. Schneegans Produktion.

Klusemann, H.-W. (2010). Das Fundament. Kindheit in Wandel-Kindheit heute, in: Bildungskonzeption M-V, Schwerin.

Kogel, K. (2007). Kompetenzen der Erzieherinnen. Oder die Frage: Wer genügt wann und wie den bildungstheoretischen Anforderungen? Kindergar-

tenpädagogik Online-Handbuch. Herausgeber Martin R. Textor. klein&groß 2007. Heft 7/8.

Korczak, J. (1999). Sämtliche Werke. Band 4. Wie liebt man ein Kind. Erziehungsmomente. Das Recht des Kindes auf Achtung. Fröhliche Pädagogik. Gütersloher Verlagshaus.

Korczak, J. (2008). Wie man ein Kind lieben soll. Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.

Korczak, J. (2011). Das Recht des Kindes auf Achtung, Fröhliche Pädagogik. Gütersloher Verlagshaus.

Krenz, A. (1991). Der Situationsorientierte Ansatz im Kindergarten. Herder Verlag.

Krenz, A. (2001). Qualitätssicherung in Kindertagesstätten. Ernst Reinhardt Verlag.

Krenz, A. (2004). Der Situationsorientierte Ansatz auf einen Blick. Herder Verlag.

Krenz, A. (2007). Psychologie für Erzieherinnen und Erzieher. Cornelsen Verlag.

Langhanky, M. (1993). Die Pädagogik von Janusz Korczak. Luchterhand Verlag.

Leawen, H.-J. & Andres, B. (2007). Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Cornelsen Verlag.

Leawen, H.-J. & Andres, B. (2007). Forscher, Künstler, Konstrukteure. Cornelsen Verlag.

Löw, M. (2009). Geschlecht und Macht. Analysen zum Spannungsfeld von Arbeit, Bildung und Familie. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mienert, M. & Vorholz, H. (2007). Umsetzung der neuen Bildungsstandards in Kindertagesstätten-Chancen und Schwierigkeiten für Erzieherinnen, in: Bildungsforschung, Jahrgang 4, Ausgabe 1, URL: <http://bildungsforschung.org/Archiv/2007-01/standards/>.

Münnich, S. (2010). Wertschätzung, Anerkennung und Selbstreflexion. klein und groß 04/2010.

Nentwig-Gesemann, I. /Schnadt, P. Berliner Forum Gewaltprävention Nr.35.
URL:http://www.berlin.de/imperia/md/content/lb-ikbagg/bfg/nummer35/25_gesemann.pdf?start&ts=1224488673&file=25_gesemann.pdf

Neuß, N. (2010). Grundwissen Elementarpädagogik. Cornelsen Verlag.

Neuß, N. (2011). Grundwissen Krippenpädagogik. Cornelsen Verlag.

Pelzer, W. (1987). Janusz Korczak. Rowohlt Taschenbuchverlag.

Preissing, Ch. (2003). Qualität im Situationsansatz. Beltz-Verlag.

Puhl, J. (2011). Die Rechte der Kinder. Kunst der Erziehung. Spiegel Wissen 3/2011.

Schäfer, G. (2003). Bildungsprozesse im frühen Kindesalter. URL:
<http://www.offenburg.de/dynamic/assets/schaefer.pdf>

Schäfer, G. (2005). Überlegungen zur Professionalisierung von Erzieherinnen. Robert Bosch Stiftung. URL: http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/rahmencurriculum_schaefer.pdf

Schöler, H. (2012). Frühe Bildung 1 (2). Hogrefe Verlag, Göttingen 2012.

Tietze, W. & Viernickel, S. u.a. (2007). Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Cornelsen Verlag.

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere hiermit eidesstattlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ausschließlich unter Nutzung der verzeichneten Quellen angefertigt und die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Alle Quellen, die ich wörtlich oder sinnhaft entnommen habe, wurden durch mich im Text kenntlich gemacht und verweisen auf die im entsprechenden Verzeichnis notierten Literaturangaben und Quellen.

Neubrandenburg, den