
Der offene Ansatz

Ein pädagogisches Konzept und seine subjektiven Verarbeitungen durch Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung

• Bachelorarbeit •

Zur Erlangung des akademischen Grades

Bachelor of Arts (B.A.)

Erstgutachterin: Dr. Dreke

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Mingerzahn

Vorgelegt von: Sandra Richter

Hauptstraße 30
06132 Halle/Saale
E-Mail: sandrich@t-online.de
Matrikelnummer: 20113055

Inhalt

1. Einleitung.....	2
2. Konzeptionelle Grundlagen.....	5
2.1. Begriffsbestimmung „offener Ansatz“.....	5
2.2. Die pädagogischen Rollenerwartungen an eine Erzieherin.....	11
2.3. Das Bild vom Kind im offenen Ansatz.....	16
3. Das methodische Vorgehen.....	20
3.1. Die Erhebungsmethode.....	20
3.2. Die Auswertungsmethode.....	21
3.3. Die Kindertagesstätte „Kinderträume“.....	23
4. Interpretation der Interviews.....	24
4.1. Kategorie: Zwang.....	24
4.2. Kategorie: Freiräume.....	26
4.3. Kategorie: Anforderungen und Zuschreibungen gegenüber Kindern.....	28
4.4. Kategorie: Bild der Gesellschaft.....	32
4.5. Kategorie: Bildungsbegriff.....	34
4.6. Kategorie: Defizitorientierung.....	39
4.7. Kategorie: Veränderung der Pädagogik.....	40
4.8. Kategorie: Abgrenzung.....	42
5. Rückschlüsse auf die subjektiven Rollenerwartungen an eine pädagogische Fachkraft und an Kinder.....	44
6. Vergleich: konzeptionelle Ansprüche des offenen Ansatzes und seine subjektiven Verarbeitungen.....	48
7. Fazit.....	52
8. Literaturverzeichnis.....	56
9. Eidesstattliche Erklärung.....	59

1. Einleitung

„Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmer mehr.“ So lautet ein altes deutsches Sprichwort, welches schon mehrere Generationen von Erzieherinnen¹, Kindern und Eltern begleitet hat. Jedoch scheint es auch heutzutage noch aktuell zu sein. Darin wird beschrieben, dass der Kindheit beim Erlernen von Fähigkeiten und der Entwicklung von Kompetenzen eine fundamentale Bedeutung zukommt. In der momentanen Debatte in Deutschland zur Professionalisierung der Frühpädagogik kommt genau diese Ansicht zur gesteigerten Bedeutung der frühen Bildung zum Tragen. (vgl. Pasternack 2013. S.61) Da sich diese Einstellung in den Anforderungen an die pädagogische Praxis in Kindertagesstätten niederschlägt, wird das Bild der Kindertagesstätte als Bildungsort verstärkt. Diese Anforderungen an die Berufspraxis von Pädagoginnen sind geprägt von den Ergebnissen der diversen Schulleistungsuntersuchungen, wie zum Beispiel PISA, neueren Forschungsergebnissen in der Hirnforschung, anhaltenden demografischen Entwicklungen und neu aufkommenden ökonomischen Humankapitalansätze. (vgl. Pasternack 2013. S.62) Diese neuen Erkenntnisse werden umgesetzt in den länderspezifischen Bildungsplänen für den frühpädagogischen Bereich. Die Aufgaben einer Erzieherin werden in diesen Bildungsplänen festgeschrieben. Die Aufgaben sind sehr komplex und stellen hohe Anforderungen an jede pädagogische Fachkraft. (vgl. Pasternack 2013. S.63) Peer Pasternack stellt in seinem Text „Von der Kryptoprofessionalisierung zur Teilakademisierung“ die neuen Aufgaben an eine Erzieherin wie folgt dar:

„Zu unterstützen und anzuleiten sind das Erlernen sozialer Kompetenzen durch das Miteinander in der Gruppe mit Gleichaltrigen, Körperpflege, [...], kreative Beschäftigungen[...], Sport und Bewegungsspiele sowie sprachliche Förderung, dies insbesondere bei Kindern mit Migrationshintergrund. Zu fördern sind die Entwicklung von Konzentration und Ausdauer der Kinder. Zu begleiten sind Konfliktsituationen als Mentorin. Zu erkennen sind Entwicklungsstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten [...] Für all dies bedarf es der Dokumentation und Planung von pädagogischen Maßnahmen sowie der Beratung der und Zusammenarbeit mit den Eltern sowie mit sozialpädagogischen Einrichtungen, etwa dem Jugendamt.“ (Pasternack 2013. S.63)

¹ Auf Grund der besseren Lesbarkeit soll an diesem Punkt darauf hingewiesen werden, dass in der vorliegenden Arbeit auf die explizite Benennungen der männlichen Berufsform verzichtet wird. Allerdings sind immer beide Geschlechter angesprochen.

Pasternack beschreibt nicht nur die hier dargestellten vielseitigen Erwartungen an die Erzieherinnen. Er geht zudem darauf ein, dass diese Anforderungen ein professionelles Selbstverständnis prägen, bei dem der Anwendung von theoretischem Wissen eine zentrale Bedeutung zukommt. Professionalität und professionelles Arbeiten heißt in diesem Zusammenhang, dass die Erzieherinnen in Situationen handeln, die durch „Ungewissheit und Deutungsoffenheit“ (vgl. Pasternack 2013, S.64) geprägt sind und in denen unter Zeitdruck schnell Entscheidungen getroffen werden müssen.

Jedes pädagogische Team muss auf diese Entwicklungen reagieren. Sie müssen, um den eigenen Anspruch und den Anspruch des sozialen Umfeldes an eine professionellen pädagogischen Arbeit gerecht zu werden, die theoretischen Formulierungen der Bildungspläne praktisch innerhalb ihres pädagogischen Ansatzes umsetzen. Doch wie verarbeiten Erzieherinnen diesen Wandel? Welche Rollenerwartungen haben sie an sich selbst? Welche Bilder haben sie von Kindern? Welche Deutungsschemata von kindlichem Verhalten lassen sich in ihren Aussagen erkennen? Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Ansichten der Erzieherinnen und den konzeptionellen Grundlagen des pädagogischen Ansatzes werden erkennbar? Um diese Fragen zu beantworten habe ich drei qualitative leitfadengestützte Interviews mit pädagogischen Fachkräften in Stendal durchgeführt. Es handelt sich um zwei Erzieherinnen und eine Leiterin einer Kindertagesstätte, welche nach dem offenen Ansatz arbeiten. Die Einrichtung hat vor wenigen Jahren die Umstellung zum offenen Konzept vollzogen. Der offene Ansatz beansprucht eine Arbeitsweise, welche durch Partizipation und Selbstbildung der Kinder geprägt ist. Deshalb entspricht dieser Ansatz durchaus den neuen Anforderungen an den pädagogischen Fachkräften. Wenn man die Verarbeitungen der neuen Ansprüche an die pädagogische Arbeit betrachten will, so ist es von großem Interesse, einen Ansatz auszuwählen, welcher diese Erwartungen erfüllt. Die Erzieherinnen müssen sich in diesem Fall täglich mit den Anforderungen auseinandersetzen. Dementsprechend ist die Auswahl einer offenen Kita durch ein gesteigertes Forschungsinteresse begründet. Praktische Forschungen zu den Rollenerwartungen an Erzieherinnen und Kinder in Bezug auf den offenen Ansatz sind momentan nicht vorhanden. Es gibt allgemeinere Forschungen zu Rollenerwartungen an Kinder von pädagogischen Fachkräften, wie zum Beispiel die Studie von Sylvia Oehlmann „Kindbilder von pädagogischen Fachkräften“. Sie untersucht dabei die Rollenerwartungen von Erzieherinnen und Lehrkräften an einer Ganztagsgrundschule.

In Bezug auf die Rollenerwartungen der pädagogischen Fachkräfte innerhalb des offenen Ansatzes könnte diese Arbeit mit ihren Ergebnissen einen ersten Anhaltspunkt geben und für weitere Untersuchungen in dieser Richtung eine Grundlage darstellen.

In dem ersten Kapitel wird zunächst der offene Ansatz in seinen konzeptionellen Grundlagen dargestellt. Anhand der vorhandenen Literatur sollen der Begriff „offener Ansatz“, die Rollenerwartungen gegenüber der Erzieherin sowie das Bild vom Kind erarbeitet werden. Das methodische Vorgehen im Forschungsprozess mit Erhebungsmethode und Auswertungsverfahren wird im dritten Kapitel erläutert und die Kindertagesstätte „Kinderträume“ kurz vorgestellt. Bei der Vorstellung der Kindertagesstätte wird der Weg zum offenen Ansatz erläutert. Die Interviews wurden anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Jochen Gläser und Grit Laudel ausgewertet, da somit die Interpretation strukturiert werden konnte, ohne die Deutungsmöglichkeiten der Aussagen einzuschränken. Das Kategoriensystem wurde zudem offen gestaltet, um die Einschränkungen gering zu halten. Gleichzeitig konnten die Kategorien genau definiert werden, wodurch die Möglichkeit bestand Indikatoren für einzelne Kategorien festzulegen.

Das vierte Kapitel befasst sich mit der Auswertung und der Interpretation der Interviews. Dabei wird das Kategoriensystem dargestellt und mit entsprechenden Zitaten aus den Interviews belegt. Der fünfte Abschnitt fasst die Interpretationen der Interviews zusammen, um daraus Rückschlüsse auf die Rollenerwartungen an die Erzieherinnen und an die Kinder ziehen zu können. Im sechsten Kapitel werden die konzeptionellen Grundlagen mit den subjektiven Verarbeitungen der Erzieherinnen verglichen. Es soll versucht werden eventuelle Widersprüche und Herausforderungen sowie Zustimmungen der Erzieherinnen in Bezug zu den konzeptionellen Grundlagen herauszuarbeiten. So ist es zum Beispiel zu beobachten, dass für die befragten Erzieherinnen und die Leiterin die Anforderungen, welche die direkten pädagogischen Arbeiten betreffen, vorwiegend im Zentrum der Aufmerksamkeit liegt. Aufgaben, welche nicht direkt im Zusammenhang zum Arbeitsalltag stehen, rücken anscheinend für die Befragten in den Hintergrund. In meinem Fazit beziehe ich mich auf mein Studium der Kindheitswissenschaften und fasse die wichtigsten Ergebnisse meiner Arbeit zusammen.

2. Konzeptionelle Grundlagen

2.1. Begriffsbestimmung „offener Ansatz“

Wenn man sich über den offenen Ansatz verständigt, so ist es zunächst nötig ihn genauer zu bestimmen. Jedoch ist dies schwierig, da die offene Arbeit genauso vielfältig und vielschichtig ist, wie die Kinder in den Einrichtungen. Dementsprechend wird versucht die offene Arbeit anhand von einer möglichen Definition darzustellen und im Nachfolgenden durch ausgewählte Charakteristika zu beschreiben.

Der Begriff „offener Ansatz“ wird im Allgemeinen mit der Auflösung gewohnter Strukturen sowie einer veränderten Sicht auf Kinder verbunden. Gerhard Regel (2011) sieht den Begriff jedoch kritisch, da die Bezeichnung „offen“ nur über Erklärungen verständlich wird. Das Wort „offen“ ist an sich vieldeutig und unspezifisch. In der deutschen Sprache gibt es mehrere Deutungen für dieses Wort. (vgl. Regel 2011. S.43)

Auch Axel J. Wieland (2007) sieht die Bezeichnung kritisch, da er nicht genügend definiert ist. Zudem provoziert diese Bezeichnung einen Gegenbegriff, welcher dementsprechend eine eventuelle Verschlossenheit ausdrückt, wodurch andere, „nicht offene“ Einrichtungen als rückständig deklariert werden können. Wieland gibt aber auch zu, dass es momentan keinen anderen, besseren Begriff gibt. (vgl. Wieland 2007 S.13f.)

Um den offenen Ansatz allerdings doch explizierter zu beschreiben und die Neuerungen dieses Ansatzes zu erläutern, werde ich im Folgenden auf die Entstehungsgeschichte, das Bildungsverständnis sowie einige zentrale Merkmale des offenen Ansatzes eingehen.

2.1.1. Entstehungsgeschichte

Der offene Ansatz ist keine pädagogische, von außen herangetragene handlungsleitende Theorie, sondern eine Arbeitsweise, welche sich aus der Praxis als Reaktion auf veränderte Lebensverhältnisse und neue wissenschaftliche Grundannahmen entwickelte. (vgl. Regel, Kühne 2007 S.11)

Die veränderten Lebensverhältnisse von Kindern werden dadurch beeinflusst, dass in der modernen Gesellschaft Kinder in den verschiedensten Institutionen organisiert werden. Durch die Gliederung der Kindheit in die unterschiedlichen Institutionen, wird ein gesellschaftliches Bild vom Kind reproduziert, welches die Kinder als Objekte in Kindertageseinrichtungen oder in Schulen sieht. Durch diese Organisationsysteme, zum Beispiel durch den obligatorische Kindergartenbesuch oder die Schulpflicht, erleben die Kinder etliche Arten von Zwängen, welche sich durch das Verbleiben in den Gruppengefügen ausdrücken. Die Kinder haben keine Möglichkeit diesen Zwängen auszuweichen und erleben somit eine Zuordnung zu Gruppen als Normalität. (vgl. Lill 2006. S.3)

In den 1980er Jahren setzten sich einige pädagogische Fachkräfte kritisch mit dieser pädagogischen Praxis auseinander. Sie begannen mit intensiven Beobachtungen des Alltags in der Einrichtung, welche das Kind und die eigene Unzufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen als Erzieherin in das Zentrum rückte. Durch diese konkreten Beobachtungen erlangten sie die Erkenntnis, dass zum einen die Kinder mehrmals den Raum verließen, um im Flur oder der Garderobe zu spielen. Die Erzieherinnen waren demzufolge immer wieder gezwungen diese Kinder in den Raum zurückzuholen. Zum anderen führte in dem Gruppenraum ein aktives, raumgreifendes Spiel von mehreren Kindern zu massiven Störungen. Die pädagogische Absicht einzelne Kinder zu unterstützen, konnte dementsprechend nicht mehr erfüllt werden. Aus der Reflexion dieser Beobachtungen erkannten Erzieherinnen, dass räumliche, zeitliche oder pädagogische Strukturen förderlich oder behindernd auf den alltäglichen Umgang mit den Kindern wirken konnten. Infolgedessen sollten die Strukturen an den Bedürfnissen der Kinder ausgerichtet werden. Somit entstand eines der Hauptmerkmale der offenen Arbeit mit Hilfe aufmerksamen Erzieherinnen. (vgl. Kühne, Regel 2007. S.12)

Diese Erfahrungen aus der Praxis hatten auch Auswirkungen auf die wissenschaftlichen Debatten in der Pädagogik und die Psychologie. Axel J. Wieland (2007) beschreibt in seinem Aufsatz „Menschenbild und Methodenkonzept der Handlungsforschung im Zusammenhang mit „offener“ Kindergartenarbeit“ den Paradigmenwechsel innerhalb der anthropologischen Grundannahmen. Bei dieser „kognitiven Wende“ geht es um die Frage, ob der Mensch frei oder von äußeren Rahmenbedingungen vordefiniert ist.

Dabei steht das Modell des Behaviorismus dem neuentstehenden Modell des „reflexiven Subjektes“ gegenüber. Das konservative Modell des Behaviorismus, welches vor dem Wandel vorherrschend war, sieht den Menschen als ein determiniertes Wesen an, also als ein passiv auf äußere, objektive Reize reagierender Organismus. In der neuen Sichtweise des „reflexiven Subjektes“ hingegen ist der Mensch ein freies, auf Grund eigener Theorien handelndes, aktives Wesen, welches sich seine eigene Wirklichkeit mit Hilfe von eigenen Konstruktionen und Interpretationen aufbaut. (siehe Kapitel 1.3) Dementsprechend ist auch jedes Handeln für das Individuum logisch, da es im Zusammenhang mit seinen eigenen inneren Konstruktionen und Erfahrungen steht. (vgl. Wieland 2007. S.17) Diese innere Logik zu verstehen, steht im Zentrum der offenen Arbeit.

2.1.2. Die Vielfalt der offenen Arbeit

Die offene Ausrichtung einer Einrichtung hat nicht nur eine sichtbare Seite, welche die pädagogische Gestalt mit den Räumen, Strukturen, Kooperationen und gewährten Freiheiten betrifft. (vgl. Regel 2011. S.26) Sondern auch eine unsichtbare Seite, welche für Außenstehende verschlossen ist. Sie umfasst die kritische Reflexion, die Bereitschaft zum persönlichen Lernprozess, das Ernstnehmen der eingegengten Lebensverhältnisse, durch eine Verkleinerung der Wohnverhältnisse und der Verinselung im städtischen Wohnraum, und die Veränderung im Bild des Kindes. Regel (2011) bezeichnet diese beiden Öffnungsprozesse als Öffnung und Offenheit. Die Öffnung ist der aktive, pädagogische Prozess, welcher zunächst durch offen stehende Gruppentüren gekennzeichnet ist. (vgl. Regel 2008. S.11f.)

Die grundsätzliche Haltung der pädagogischen Fachkräfte wird durch den Begriff der Offenheit verdeutlicht. Diese Haltung beinhaltet „sich vielfältig aufzuschließen“ (Regel 2008. S.11) und Kompetenzen zu erwerben, welche den aktiven Zugang zu sich und zu der eigenen Umwelt sicherstellen. (vgl. Regel 2008. S.11f.)

Da die offene Arbeit grundsätzlich ein Prozess ist und kein fertiges Konzept mit klaren Strukturen, gibt es zahlreiche Teams in unterschiedlichen Stadien der Öffnung. Jede Einrichtung hat unterschiedliche Praxisanforderungen, welche nicht einheitlich beantwortet werden können. Dementsprechend existiert nicht eine spezielle Form des offenen Ansatzes. In dieser Vielfalt spiegelt sich die Pluralität der Gesellschaft wider. (vgl. Funke, Sander 2007. S. 108f.) Weitere Gründe für die Vielfalt sind laut Regel die unterschiedliche Zusammensetzung beziehungsweise die Herkunft der Kinder und die Ressourcen im Team. (vgl. Regel 2008. S. 13)

Es gibt vier wesentliche Abstufungen der Öffnung. Die grundlegende Form ist das Öffnen der Türen, wodurch die Arbeit von außen einsehbar wird, jedoch keine gruppenübergreifende Arbeit garantiert wird.

Eine Erweiterung des Möglichkeitsraums stellt das Öffnen der Gruppen mit gruppenübergreifenden Angeboten dar. Die nächste Stufe ist die innere Öffnung. Diese Form geht mit einer veränderten Sichtweise einher und stellt eine weitgreifende Umgestaltung der pädagogischen Arbeit dar.

Die vierte Stufe innerhalb des Öffnungsprozesses ist die äußere Öffnung zum gesellschaftlichen, politischen und sozialen Umfeld der Einrichtung im Stadtteil. Kooperationen mit Senioreneinrichtungen, Schulen, Ärzten oder anderen Institutionen können in diesem Schritt vollzogen werden. Innerhalb jedes Prozesses entwickelt eine Kita so ihr individuelles Profil. (vgl. Funke, Sander 2007. S. 110f.)

Für die pädagogische Fachkraft stellt der Öffnungsprozess auch hohe Anforderungen an die eigene Persönlichkeit. Somit gehen mit der Öffnung des Mitarbeiterteams und der Einrichtung auch immer individuelle Öffnungsprozesse einher, welche verschiedene Ausrichtungen und Schwerpunkte haben können.

2.1.3. Die drei Schwerpunkte des offenen Ansatzes

Die pädagogische Gestalt des offenen Ansatzes möchte ich im Folgenden mit dem Symbol einer Triade beschreiben. In dieser Triade spiegeln sich drei Kulturen wieder, welche das offene Konzept der Kindertagesstätte als Lebensraum kennzeichnen. Diese Kulturen sind die Kinderkultur, die Lernkultur und die Kultur des Miteinanders. Früher bezeichnete man diese Kulturen als Lernziele bezüglich der Ich-, der Sozial- und der Sachkompetenz. Jedoch ist der Begriff Kultur passender, da somit die pädagogische Arbeit mit den Lebensformen der Kinder in Verbindung gebracht wird. (vgl. Regel 2011. S. 26)

Die drei Kulturen stellen die Brücken zwischen den Angeboten und den Projekten, dem Freispiel sowie der Gemeinschaft einer Kindertagesstätte dar. Den Kindern werden durch Angebote und Projekte Selbstbildungsprozesse ermöglicht. Das Freispiel dient der individuellen Entfaltung und die Gemeinschaft ist der Ort für Mitbestimmung jedes Einzelnen. (vgl. Kühne, Regel 2007. S.35)

Die Kinderkultur verbindet vor allem das Freispiel und die Gemeinschaft, da sich die Kinder in beiden Bereichen ohne die Einmischung von Erwachsenen individuell entwickeln können und in freigewählten Gruppenstrukturen Freundschaften erfahren. (vgl. Kühne, Regel 2007. S.35f)

Durch die Lernkultur wird die Verbindung zwischen Freispiel und Angeboten beziehungsweise Projekten hergestellt. Im Freispiel bilden die Kinder sich selbst und mit Hilfe von anderen Kindern. In Angeboten oder Projekten werden sie durch Erzieherinnen angeleitet, welche als Unterstützung den Bildungsprozess begleiten. (vgl. Kühne, Regel 2007. S.36)

Das Gefühl einer Zusammenarbeit in der Gemeinschaft entwickelt zwischen den Kindern und den Erzieherinnen in den Angeboten und Projekten eine Kultur des Miteinanders. Diese Kultur wird vor allem in den zahlreichen Gemeinschaftsaktionen deutlich, wie zum Beispiel Morgenkreise, Feste, Rituale, gemeinsame Gottesdienste sowie Geburtstagsfeiern. (vgl. Kühne, Regel 2007 S.36)

Diese pädagogische Gestalt ist geprägt von einer „bewusst ausgewählten Vielfalt für eigenständige Entwicklung und gemeinsames Leben und Lernen“. (Kühne, Regel 2007. S.37)

2.1.4. Das Bildungsverständnis des offenen Ansatzes

Wie oben bei der Entstehungsgeschichte schon ausgeführt wurde, liegt dem offenen Ansatz das Modell des reflexiven Subjektes zu Grunde, welches den Menschen als aktives, handelndes Wesen sieht. Dementsprechend geht auch das Bildungsverständnis von Selbstbildungsprozessen aus, in denen das Kind sich selbstständig ein Bild von der Welt aneignet. Das Kind ordnet einzeln Handlungszusammenhänge und gibt ihnen eine Bedeutung. (vgl. Kühne, Regel 2007. S.40)

Das Kind hat die unbewusste Absicht in der Umwelt handlungsfähig zu sein, somit besitzt jedes Kind einen inneren Antrieb sich ständig weiterzuentwickeln. Nach dem offenen Ansatz kann Bildung, im Sinne einer Ausdifferenzierung eigener, individueller Konstruktionen der Welt, nur erfolgreich sein, wenn das Kind Freiheit, Anregungen, die Möglichkeit zur Mitwirkung, Zeit, Gespräche und Vorbilder erhält. (vgl. Kühne, Regel 2007. S. 40)

Malte Mienert und Heidi Vorholz beschreiben die Selbstbildung folgendermaßen:

„Kinder lernen die Welt selbst kennen und können nicht durch Erwachsene belehrt werden. Sie erwerben ihr Wissen von der Welt und ihre Fähigkeiten indem sie die Welt neugierig erforschen, dabei auf Widersprüche und „Unerklärliches“ stoßen und diese Phänomene so lange untersuchen, bis sie Erklärungen gefunden haben, die die Widersprüchlichkeiten auflösen. So entsteht Schritt für Schritt im kindlichen Kopf ein immer differenziertes Bild der Welt. Jedes Kind hat ein eigenes Bild dieser Welt, das auf unterschiedlichen Vorerfahrungen beruht.“ (Mienert, Vorholz 2011 S.32)

Die offene Arbeit bietet den Kindern ein weitgefächertes Erfahrungsfeld, wodurch unterschiedlichste Lernmöglichkeiten entstehen. (vgl. Kühne, Regel 2007. S.40ff)

Die Kinder können sich so anhand ihrer unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen und ihrem Vorwissen sowie ihren verschiedenen Interessen, die für sie passende Lernmöglichkeit aussuchen und sich individuell weiterentwickeln. (Mienert, Vorholz 2011. S. 35)

2.2. Die pädagogischen Rollenerwartungen an eine Erzieherin

Der Begriff der „Rolle“ entstammt zunächst aus der Soziologie und entspricht der „Summe der Erwartungen, die den Inhaber einer sozialen Position über sein Verhalten entgegengebracht werden“. (Fuchs-Heinritz et al 2011 S. 581) Der Umgang mit einer sozialen Rolle geschieht unter ständiger Beobachtung und Bewertung des Umfeldes.

Laut dem Lexikon zur Soziologie von Fuchs-Heinritz et al (2011) umfasst der Rollenbegriff folgende Aspekte: Steuerung des Verhaltens einer Person in einer sozialen Position durch die Rollenerwartungen, die Wahrnehmung und Interpretation solcher Erwartungen durch den Rollenträger, die Umsetzung der Rollenerwartungen in konkretes Rollenverhalten durch den Rollenträger, die Verinnerlichung von Rollenerwartungen und den langfristigen Einfluss von Rollenerwartungen auf den Prozess der Persönlichkeitsbildung des Rollenträgers. (vgl. Fuchs-Heinritz et al 2011 S. 581)

In Bezug auf die pädagogische Rolle der Erzieherin kann man auf der Grundlage dieser Definition schlussfolgern, dass durch die gesellschaftlichen Erwartungen an eine pädagogische Fachkraft und durch die vermittelten Rollenerwartungen in den pädagogischen Ausbildungen diese Erwartungen verinnerlicht werden und so das pädagogische Selbstbild der Erzieherin prägen.

Nachfolgend soll zum einen betrachtet werden, wie sich die Rollenerwartungen an die Erzieherinnen verändert haben und welche Anforderungen insbesondere der offene Ansatz an die pädagogischen Fachkräfte stellt. In dem Teil des Kapitels zu den Rollenerwartungen des offenen Ansatzes erläutere ich sechs Rollen der pädagogischen Fachkraft. Diese werden explizit in dem Buch von Malte Mienert und Heidi Vorholz (2011) „Den Alltag öffnen - Perspektiven erweitern. Offene Arbeit in der Kita nach den Bildungsplänen gestalten“ ausgeführt.

2.2.1. Die veränderte Rolle der Erzieherin

Die gesellschaftlichen Erwartungen sind abhängig von der gegenwärtigen Ansicht darüber, wie kindliche Entwicklung verläuft, was die Antriebe der menschlichen Entwicklung im Allgemeinen sind und wie Bildungsprozesse ablaufen. Diese Ansichten sind wandelbar. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die veralteten Annahmen grundlegend falsch sind. Sie entstanden nur unter anderen gesellschaftlichen Bedingungen, wurden erweitert oder verändert. (vgl. Mienert, Vorholz 2011. S. 50)

Innerhalb eines bestimmten Rollenbildes durch die Gesellschaft hat eine Person jedoch immer die Möglichkeit sich eigene Handlungsräume zu schaffen. So ist es auch zu erklären, dass die Gesellschaft zwar ein Bild von einer „typischen“ Erzieherin hat, also gewisse Erwartungen an diese stellt, aber jede pädagogische Fachkraft ihre Arbeit durch ihre Interessen und Ansichten prägt. (vgl. Mienert, Vorholz 2011. S. 50)

Um den Wandel der gesellschaftlichen Erwartungen an Erziehung und an zukünftige Erwachsene aufzuzeigen, möchte ich an dieser Stelle ein Praxisbeispiel zitieren, welches in dem Buch von Mienert und Vorholz abgedruckt ist. Eine Erzieherin aus der Nähe von Berlin erzählt von der Veränderung in der Gesellschaft und in der Erziehung, welche mit der Wende 1990 begann.

„Unsere planvolle Erziehung war auf eine Gesellschaft ausgerichtet, die auf Stabilität und Sicherheit beruht und Menschen benötigt, die sich ohne größere Schwierigkeiten in die aktuellen gesellschaftlichen Anforderungen einfügen können. Die heutige Gesellschaft sieht grundsätzlich anders aus. Wir müssen von daher die Kinder heute anders erziehen, als wir es damals taten. Wir müssen sie zur Selbstständigkeit erziehen und sie auf Zeiten von Unsicherheiten vorbereiten. Für mich ist dabei eins klargeworden: So wie wir damals die Kinder erzogen haben, war nicht falsch oder schlecht, es war der Zeit angemessen. Veränderte Zeiten erfordern jedoch eine veränderte Erziehung.“ (Mienert, Vorholz 2011. S. 59)

Das Zitat verdeutlicht zudem den Druck auf die Erzieherin gesellschaftsfähige Menschen zu erziehen, somit wird die Abhängigkeit der Erziehung von den gesellschaftlichen Bedingungen und Erwartungen an zukünftige Erwachsene erkennbar.

Die angesprochene „planvolle Erziehung“ war ein Merkmal für die Erziehung bis 1990. Ziel dieser Einteilungen der Erziehung war, einen vergleichbaren Entwicklungsverlauf zu gewährleisten. (vgl. Mienert, Vorholz 2011. S. 60) Heute jedoch ist die Zukunft unsicherer und es wird eine höhere Mobilität von den Menschen erwartet. Zudem wirken die großen Freiheiten in der Lebensplanung zunehmend wie ein Zwang zur Selbstständigkeit. Durch diese Veränderungen werden neue Wege, neue Inhalte und ein neues Selbstverständnis der Erzieherinnen notwendig. (vgl. Mienert, Vorholz 2011. S. 60)

Laut Mienert und Vorholz stehen die Erzieherinnen zudem auf Grund fehlender Richtlinien durch die Politik in der Widersprüchlichkeit zwischen Erziehung und Selbststeuerung. Sie sollen den Kindern etwas beibringen und gleichzeitig sollen sie den Kindern die Selbstbildung ermöglichen. Sie sollen zum Beispiel vorzeigbare Ergebnisse, wie klassische Bastelarbeiten, hervorbringen, aber auch sich von dem Leistungsprinzip abwenden. Ausserdem haben sie die Aufgabe die Kinder schulfähig zu machen, aber ebenso einem neuen Bildungsverständnis zu folgen, welches auf lebenslanges Lernen ausgerichtet ist. Erschwerend kommt hinzu, dass es nicht mehr die Rolle für die Erzieherin gibt, sondern sie je nach Situation zwischen verschiedenen Positionen, welche im Nachfolgenden noch vorgestellt werden, wechselt. (vgl. Mienert, Vorholz 2011. S. 51)

Mit der veränderten Rolle der Erzieherin können sich jedoch auch viele Vorteile auf-tun. So gewinnt die Pädagogin mehr Raum für Beobachtungen, wenn sie die Kinder nicht ständig „beschäftigen“ muss. (vgl. Lienen 2007. S. 271 ff.)

2.2.2. Die sechs Rollenerwartungen des offenen Ansatzes an eine pädagogische Fachkraft

Wie im Abschnitt zuvor schon angesprochen hat die Erzieherin heutzutage nicht mehr eine Rolle zu erfüllen, sondern sie muss ihr Auftreten den entsprechenden Situationen anpassen.

Ich möchte im Folgenden die sechs Rollenvarianten einer pädagogischen Fachkraft vorstellen, wobei diese sich auch überschneiden können. Diese Rollenvarianten stellen Mienert und Vorholz dar. Die Rollenerwartungen umfassen die Erzieherin als Bindungsperson, als Pädagogin für frühkindliches Lernen, als Erwachsenenbildnerin, als Beobachterin und Dokumentatorin, als Netzwerkerin sowie als Moderatorin.

Zunächst soll die Erzieherin laut Mienert und Vorholz als Bindungsperson für die Kinder zur Verfügung stehen. Diese Rollenerwartung wird in den Diskussionen und Ausführungen der Fachkräfte und Forscher oft noch unterschätzt. Als Bindungsperson ist die Erzieherin jedoch elementar wichtig, damit die Kinder eine fremde, unvertraute Umgebung erforschen können. Die Erzieherinnen dienen als sichere Basis. Wenn keine sichere, vertrauensvolle Bindung vorhanden ist, kann das Kind sich nicht wohlfühlen und nicht auf Entdeckungstour gehen.

Es ist dann eher teilnahmslos und passiv. Für die Lernprozesse der Kinder stellt eine vertrauensvolle Bindung eine wichtige Voraussetzung dar. Jedoch lässt sich diese Bindung nicht erarbeiten oder erzwingen. (vgl. Mienert, Vorholz 2011. S. 60f.) Als Bindungsperson muss die pädagogische Fachkraft dann aktiv werden, wenn das Kind Bindungsverhalten zeigt, wenn es also weint, klammert, ruft oder auf den Arm will. Dieses Bindungsverhalten ist ein natürlicher Schutzmechanismus, um in der Nähe der Bezugsperson zu bleiben. (vgl. Mienert, Vorholz 2011. S. 61)

Jedoch gibt es auch in dieser Beziehung eine natürliche Diskrepanz. Auf der einen Seite suchen die Kinder nach Zugehörigkeit und auf der anderen Seite streben sie nach Unabhängigkeit. Zugehörigkeit und emotionale Sicherheit gelten in Kindertagesstätten als etwas Normales. Das Streben und die Einforderung von Unabhängigkeit führen regelmäßig zu konträren Diskussionen auch innerhalb von einzelnen Teams. Die pädagogischen Fachkräfte haben vermutlich das Gefühl überflüssig zu sein. Die Kinder hingegen haben erfahrungsgemäß keine Probleme mit dem Loslösungsprozess. Sie möchten auch keine vollständige Unabhängigkeit. Dies ist auch nicht möglich, da das Kind in seiner Umgebung durch den Kontakt zu anderen Menschen in Abhängigkeit steht. Es ist durch Kommunikation mit den Menschen in seiner Umwelt verbunden und auf seine Reaktionen und Interaktionen angewiesen. Autonomie stellt in diesen Zusammenhang die individuelle Selbstständigkeit im sozialen Kontext dar. Die pädagogischen Fachkräfte müssen dies zulassen und den Kindern die Chance geben, ihre Möglichkeiten selbst auszutesten. (vgl. Regel 2007a. S. 62ff.) Dementsprechend ist es auch nachvollziehbar, wenn es gilt: Bindungsarbeit vor Bildungsarbeit. (vgl. Mienert, Vorholz 2011. S. 65)

Die zweite Rollenerwartung einer pädagogischen Fachkraft, welche Mienert und Vorholz darstellen, ist die Pädagogin für frühkindliches Lernen. Dieses Rollenverständnis geht oft im hektischen pädagogischen Alltag unter und muss mit fundierten Überlegungen und Argumenten durch die Erzieherin neu aufgegriffen werden. In der Praxis soll das Fachwissen der Erzieherin über die kindliche Entwicklung genutzt werden, um die pädagogische Arbeit danach zu gestalten und somit ein optimales Entwicklungsumfeld für die Kinder aufzubauen. Dafür sind Teamarbeit und regelmäßige Fortbildungen notwendig. (vgl. Mienert, Vorholz 2011. S. 69ff.)

In ihrer täglichen Arbeit kommt die pädagogische Fachkraft nach der Meinung von Mienert und Vorholz mit einer weiteren Rollenerwartung unbewusst in Berührung. In ihrer Kooperation mit den Eltern nimmt sie die Position der Erwachsenenbildnerin ein. Sie begleitet die Eltern in einem gemeinsamen Lernprozess oft über mehrere Jahre hinweg, immer mit dem Ziel der optimalen Entwicklung des Kindes. Diese Rolle umfasst die klassischen Tür- und Angelgespräche, Entwicklungsgespräche, Elternabende, Konfliktgespräche und die seltenen Hausbesuche. Das Ziel dieser Gespräche ist dabei nicht die Eltern zu formen, sondern einen durch einen gemeinsamen Prozess die bestmögliche Entwicklung für das Kind zu gewährleisten. (vgl. Mienert, Vorholz 2011. S. 73)

Eine weitere Rolle, welche im Alltag jedoch eher negativ gesehen wird, ist die der Erzieherin als Beobachterin und Dokumentatorin. Durch die Bildungs- und Orientierungspläne wird die Dokumentation und Beobachtung eher als zusätzlicher, zeitlicher Aufwand betrachtet. Allerdings kann durch eine konsequente Beobachtung und Verschriftlichung auch eine Entlastung der Arbeit sowie eine Qualitätssteigerung herbeigeführt werden. Die Qualität der pädagogischen Arbeit kann durch die Beobachtungen verbessert werden, indem die Erzieherin ihre Erkenntnisse aus den Beobachtungen nutzt, um sich besser in das Kind hineinzusetzen und ihre pädagogische Arbeit verstärkt auf das Kind abzustimmen. Zudem kann sie den Eltern in Gesprächen detailliertere Auskünfte geben und das Kind so besser vertreten. (vgl. Mienert, Vorholz 2011. S. 174f.) Bei einer Öffnung der Einrichtung zum sozialen und politischen Umfeld muss die Pädagogin noch in einer weiteren Rolle aktiv werden. Sie erfüllt dann ihre Aufgabe der Netzwerkarbeit. Neben verschiedenen Kooperationen zu anderen Institutionen und Organisationen in dem Stadtteil der Kindertageseinrichtung, stellt die Fachkraft dann auch eine Verbindung zur Grundschule her. Bei der Kontaktaufnahme sollte sich die Erzieherin nicht darauf beschränken etwas von den anderen Institutionen zu erbitten, sondern eher die gemeinsamen Ziele und den gegenseitigen Nutzen einer Zusammenarbeit in den Mittelpunkt stellen. (vgl. Mienert, Vorholz 2011. S. 75) Die letzte Rolle auf die ich eingehen möchte, ist die der Moderatorin. Während ihrer Arbeit muss die Erzieherin zahlreiche Gespräche moderieren. Sie leitet Gespräche zwischen den Kindern und zwischen den Eltern sowie in der Zusammenarbeit mit ihren Kolleginnen. Dabei sollte sie das Gesprächsziel nicht aus den Augen verlieren und sich bewusst sein, dass sie niemals neutral sein kann. (vgl. Mienert, Vorholz 2011. S. 128)

2.3. Das Bild vom Kind im offenen Ansatz

Wie im vorherigen Kapitel zu der Begriffsbestimmung schon erläutert wurde, vollzog sich im Zuge der Entstehung des offenen Ansatzes auch ein Wandel in den grundlegenden anthropologischen Annahmen zum Menschen und somit auch gegenüber den Kindern. Um das Bild vom Kind beschreiben zu können, möchte ich zunächst auf diesen Wandel nochmals genauer eingehen, da sich daraus Konsequenzen für die Pädagogik und die Erziehung ergeben. Das Bild vom Kind ergibt sich aus den grundlegenden Annahmen, darüber wie ein Mensch handelt und sich bildet, und prägt somit auch die Ansichten der pädagogischen Fachkräfte über Bildungs- und Spielprozesse. Anschließend möchte ich das freie Spiel als eine Folge der veränderten Grundannahmen näher definieren. Als letzten Punkt in diesen Abschnitt erkläre ich kurz die neuen Erziehungsziele, welche sich aus dem veränderten Bild vom Kind ergeben.

2.3.1 *Wandel in den anthropologischen Grundannahmen*

Der Paradigmenwechsel in Pädagogik und Psychologie beschäftigt sich mit grundlegenden Erklärungsversuchen darüber, wie der Mensch sich entwickelt, wie er seine Umwelt wahrnimmt und wie er sich in ihr verhält. (vgl. Wieland 2007. S. 17) Wie in der Begriffsbestimmung schon erwähnt, stehen sich in diesem Paradigmenwechsel das Modell des Behaviorismus und des „reflexiven Subjektes“ gegenüber.

Das konservative Modell des Behaviorismus sieht den Menschen als ein durch Erb-anlagen, Biografie und gesellschaftlichen Bedingungen weitgehend beeinflusstes Wesen an. Er verhält sich passiv und reagiert auf äußere Reize. Dementsprechend ist der Mensch ein Produkt seiner Umwelt. In dieser Sichtweise bedeutet Erziehung eine möglichst stabile Verhaltensänderung herbeizuführen, indem ich von außen auf den Menschen einwirke. Behinderungen, Störungen oder Abweichungen vom Normverhalten sind nicht Ausdruck einer erwünschten Vielfalt sondern müssen korrigiert oder beseitigt werden. Grundlage für diese Ansicht ist eine Ethik des „Verändern-wollens“. (vgl. Wieland 2007. S. 23)

In der derzeitigen Diskussion, welche auf neuen Erkenntnissen in der Hirnforschung sowie in der Soziologie aufbaut, entwickelte sich eine neue Sichtweise. In dieser wird der Mensch als ein freies, auf Grund seiner eigenen Theorien handelndes Subjekt gesehen.

Der Mensch ist nur durch seine individuellen Konstruktionen beeinflusst und tendenziell ein autonomes, rationales und kommunikatives Wesen. Dementsprechend ist alles was eine Person wahrnimmt, denkt oder fühlt Ausdruck seiner eigenen kognitiven Welt. Die objektive Umwelt gibt es somit nicht. Die Entwicklung wird in diesem Modell als ein innerer Prozess beschrieben, welcher nur durch das Individuum selbst vorangetrieben werden kann. (vgl. Wieland 2007. S. 18) Dieses Modell der inneren Konstruktionen begründet sich vor allem in den Ausführungen von Jean Piaget, welcher Entwicklung als einen aktiven Prozess sieht, indem neues Wissen und neue Erfahrungen in die vorhandenen kognitiven Strukturen eingliedert oder die Strukturen dem Neuen entsprechend angepasst werden. Piaget entwickelte so das „Äquibrationsmodell“. Der Mensch hat das angeborene Bedürfnis seine Umwelt, so wie er sie wahrnimmt, nach jeder neuen Erkenntnis wieder in ein Gleichgewicht zu bringen. (vgl. Wieland 2007. S. 27f.)

Aus diesem Grund sollte man das „Lernen aus zweiter Hand“, welches in Schule und Kindertagesstätten noch verbreitet ist grundlegend in Frage stellen. Stattdessen sollten ständig neue Herausforderungen und Anregungen geboten werden, um dem Kind eine Auseinandersetzung mit der Welt zu ermöglichen. (vgl. Kühne, Regel. 2007. S.18f.) Demzufolge bedeutet Erziehung, dem Kind eine Möglichkeit anbieten sein Verhalten von sich aus zu ändern oder das Wissen aus eigenen Antrieb heraus zu vertiefen. Diesen Anlass nennt man in der Pädagogik auch Anregung. (vgl. Wieland 2007. S. 23)

Aus dem Modell des reflexiven Subjektes ergibt sich auch das Verständnis, dass jedes Verhalten eines Menschen und auch eines Kindes für dieses Individuum als logisch erscheint. Für Erzieherinnen ist es von großer Bedeutung diese innere Logik zu verstehen. Somit liegt dem Modell eine Ethik des Verstehens zu Grunde. (vgl. Wieland 2007. S. 40f.) Die offene Arbeit vertritt diese Grundannahme, indem es die Kinder bei ihrer eigenständigen Entwicklung zu autonomen, selbstbewussten, sinnvoll handelnden und kommunikativen Subjekten durch Anregungen zur Selbstbildung unterstützt. (vgl. Wieland 2007. S. 23) Da die kognitive Entwicklung dadurch von neuen, vielfältigen Erfahrungen abhängig ist, bekommt der gesamte Lebensraum der Kinder eine größere Bedeutung. Der Entwicklungskontext umfasst den vollständigen Hintergrund, in dem ein Kind bisher gelebt hat.

Er beschreibt die Umwelt, zu der auch die Familie gehört, die inneren Bedingungen, die sozialhistorischen und aktuell gesellschaftlichen Umstände, die biologischen Rahmenbedingungen, das Alter, das Geschlecht sowie andere Entwicklungsaufgaben des Kindes. Durch das Nahelegen von Lösungsstrategien kann der Kontext die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben beschränken oder erweitern. Zudem können bei nahezu gleichen Entwicklungskontexten auf Grund der Individualität der Kinder auch unterschiedliche Entwicklungsverläufe stattfinden. Somit existiert keine universelle Entwicklung. (vgl. Mienert, Vorholz 2011. S.80f.)

2.3.2. Das freie Spiel als Konsequenz aus veränderten Menschenbildannahmen

Das Spiel ist eine Haupttätigkeit des Kindes und eine grundlegende Lebens- und Lernform. Die Kinder erobern durch das Spielen sich ihren Lebensraum. Für die Kinder ist das Spiel ernst und bedeutungsvoll, da sie im Spiel ihren eigenen Impulsen folgen, bestimmte Handlungsmöglichkeiten erproben und ihren Verhaltensspielraum erweitern können. In einer offenen Lernsituation können die Kinder somit je nach ihrem jeweiligen Entwicklungsstand aktiv werden. (vgl. Regel 2007b. S.97f.)

Die Pädagoginnen und Eltern haben oft die Angst, dass wenn ein Kind „nur“ spielt, es unzureichend gefördert wird. Jedoch ist festzustellen, dass die wesentlichen Lernprozesse unbewusst ablaufen und durch ständiges Wiederholen in vielen kleinen Schritten sich verfestigen können. Durch häufiges Wiederholen einer Handlung prägt sich das Kind diesen Handlungsablauf ein und gliedert diesen in schon vorhandene Denkstrukturen. Nur so können diese Denkmuster später wieder abgerufen und bestimmte Handlungen vorausgeplant werden. Dementsprechend ist es wichtig, dass neben anregenden Angeboten, in denen neues Wissen eingeführt wird, den Kindern genügend Zeit für das Verfestigen des neuerlernten Wissens gegeben wird. (vgl. Regel 2007b. S.98f.)

Wenn Erzieherinnen das Freispiel von Kindern beobachten sind sie oft verunsichert, da einige Kinder scheinbar nicht wissen, was sie spielen sollen. Die Kinder erfüllen die Erwartungen der Erzieherinnen hinsichtlich ihrer Spielideen nicht und sind anscheinend nicht neugierig. Das neue Bild von einem eigenständigen, neugierigen und selbstbewussten Kind schafft wieder neue Erwartungen auf der Seite der pädagogischen Fachkräfte.

Es ist allerdings zu bedenken, dass Kinder in ihrem Alltag zahlreiche Reglementierungen und Einschränkungen erleben, wodurch sie durchaus in einer offenen Umgebung zunächst gehemmt wirken können. Für die Pädagoginnen ist dann die Versuchung groß in die Spielsituationen einzugreifen. Jedoch sollte man die eigenen Erwartungen reflektieren und zurücknehmen. Die Kinder müssen im Freispiel keine Kompetenzen nachweisen und sie können auch „nichts“ spielen. (vgl. Förster 2007. S.194f)

2.3.3. Erziehungsziele in der offenen Arbeit

Die allgemeine Absicht von Pädagoginnen ist es, die Entwicklung von Kindern zu fördern. Jedoch ist die pädagogische Arbeit und ihre Zielsetzung davon abhängig, in welche Richtung die Kinder erzogen werden sollen und welche Fähigkeiten als besonders wichtig erachtet werden. In der offenen Arbeit sind die Hauptziele der Erzieherinnen das Kind bei der Entwicklung einer eigenverantwortlichen handelnden Persönlichkeit zu begleiten, welche eigenständig Entscheidungen treffen kann, Techniken der Wissensaneignung beherrscht, von den Erwachsenen möglichst unabhängig ist, auf Neues selbstbewusst zugehen sowie Beziehungen aufbauen kann. Die Kinder sind als Seiende im heute wichtig und nicht erst in der Zukunft, wenn sie zu etwas geworden sind. (vgl. Dehlfing 2007. S.171)

Die Aufgabe der Erzieherinnen ist es, Bedingungen zu schaffen, in denen die Kinder ihre eigenen Themen wahrnehmen und ihre individuellen Entwicklungsaufgaben vollziehen können. (vgl. Mienert, Vorholz 2011. S.119)

3. Das methodische Vorgehen

3.1. Die Erhebungsmethode

Die Daten für die vorliegende Arbeit erhob ich im Rahmen des Seminars „Methoden der Kindheitsforschung“ im Wintersemester 2013/2014. Zunächst entstand die Idee auf Grund meines persönlichen Interesses die Bedeutung der Erziehungstheorie von Jean Jacques Rousseau in der heutigen Praxis von Kindertagesstätten zu untersuchen. Die Merkmale, welche ich dabei betrachten wollte, waren die Erziehung durch die sachliche Umwelt, den Menschen und die Natur, die Abgrenzung der Kita von der Gesellschaft sowie das Verhältnis zwischen Pädagoginnen und Kindern. Als ich mich jedoch während des Forschungsprozesses mit dem offenen Ansatz beschäftigte, wuchs mein Interesse an dieser Arbeitsweise. Ich versuchte nachzuvollziehen, wie es wäre danach zu arbeiten. Nach einiger Zeit entschied ich mich meine Fragestellung zu verändern und mich auf den offenen Ansatz zu konkretisieren. Die Theorie von Rousseau liegt nicht mehr im Interessenschwerpunkt des Forschungsdesigns. Meine neue Fragestellung lautet: Wie verarbeiten Erzieherinnen aus einer Kindertageseinrichtung in Stendal die neuen Rollenerwartungen an eine pädagogische Fachkraft in Bezug auf den offenen Ansatz?

Als Erhebungsmethode entschied ich mich zu Beginn des Forschungsprozesses für leitfadengestützte qualitative Interviews. Da ich bestimmte Merkmale von Rousseau beantwortet haben wollte, war für mich die Möglichkeit einer gewissen Strukturierung der Aussagen ausschlaggebend für die Auswahl der Erhebungsmethode. Gleichzeitig wollte ich die narrativen Potenziale der Befragten nutzen, deswegen formulierte ich die Fragen offen sowie auf den Arbeitsalltag der Erzieherinnen bezogen. So sollte sichergestellt werden, dass die Interviewten mir nicht ausschließlich sozial erwünschte Aussagen geben, in dem sie die Antworten fachlich korrekt und wohl überlegt äußern, sondern tatsächlich ihre individuellen Ansichten ausdrücken. Ich konzentrierte mich auf den offenen Ansatz, um die Erzieherinnen nicht in eine Überprüfung von Wissen über Rousseau zu drängen.

Obwohl sich mein Forschungsschwerpunkt verändert hat, kann ich die Interviews trotzdem nutzen, da sich die Aussagen auf Grund der offenen Fragen und der Ausrichtung auf den offenen Ansatz auf die praktische Arbeit beziehen.

Die Interviews wurden in einer Kindertagesstätte in der Hansestadt Stendal durchgeführt. Es erklärten sich zwei Erzieherinnen und die Leiterin zu der Befragung bereit.

3.2. Die Auswertungsmethode

In Vorbereitung auf die Auswertung der Interviews habe ich diese mit Hilfe der Transkriptionsregeln von Torsten Dressing und Torsten Pehl transkribiert. Ich habe sie vereinfacht und auf mein Vorhaben angepasst. Da es mir um den Inhalt der Aussagen geht, habe ich mich entschieden, während der Transkription Dialekte oder Unverständlichkeiten anzupassen. Die verwendeten Regeln werden im Folgenden tabellarisch dargestellt.

Transkriptionszeichen	Bedeutung
/	Satzabbruch
GROßSCHREIBUNG	Betonung
(.)	kurzes Absetzen, kurze Pause
(...)	Pause bis drei Sekunden
(Zahl)	lange Pause, Zahl entspricht den Sekunden
(Lachen)	nonverbale Handlung
[]	unverständliche Aussage, Vermutung
//	Sprecherüberlappung
„ “	wörtliche Rede
# 00:00:00#	Zeitangabe nach Absätzen

(vgl. Dressing, Pehl 2012. S. 25-31)

Die während der Interviews genannten Namen wurden in der Transkription anonymisiert.

Auf Grundlage der transkribierten Interviews begann ich meine Auswertung nach der qualitativen Inhaltsanalyse von Jochen Gläser und Grit Laudel (2009). Die Autoren orientieren sich an der Methode nach Philipp Mayring (2007).

Die qualitative Inhaltsanalyse wurde ausgewählt, da auf Grund des Literaturstudiums vorher die konzeptionellen Schwerpunkte des offenen Ansatzes ersichtlich wurden, welche Betrachtungskriterien vorgaben. Zudem ermöglichte mir die qualitative Inhaltsanalyse ein strukturiertes Vorgehen. Durch die Aussagen der Interviews konnte ich ein Kategoriensystem entwickeln.

Angepasst an meinen Forschungsgegenstand, welcher drei Interviews umfasst, führte ich die entsprechenden Schritte der Auswertungsmethode durch. Diese Schritte sollen im Folgenden kurz erläutert werden.

Während des ersten Lesens der Transkriptionen, wurden Auffälligkeiten in den Aussagen erfasst. Damit sollten vordergründige Widersprüche und Gedanken aufgegriffen werden, um sie im weiteren Prozess nicht zu verlieren. Im zweiten Schritt wurde jedes Interview zeilenweise durchgearbeitet und genauere Anmerkungen notiert. Innerhalb dieses Schrittes erstellte ich einige Kategorien, in dem ich für ähnliche Interpretationen dieselben Begriffe verwendete.

Im letzten Schritt wurde in einer tabellarischen Übersicht das Kategoriensystem erstellt, wobei die erkennbaren Oberkategorien in einzelne Unterkategorien aufgeteilt wurden. Diese Unterkategorien wurden definiert. Die Definitionen der einzelnen Kategorien übernahm ich teilweise aus dem „Lexikon zu Soziologie“ von Werner Fuch-Heinritz et al, um ein exaktere Trennung der Kategorien und eine einheitliche Begriffsbestimmung zu gewährleisten. Währenddessen wurden entsprechende Indikatoren für die Einteilung zugewiesen, damit die Kategorien klar von einander getrennt werden konnten. Jedoch ist eine explizite Trennung der Kategorien nicht durchgängig einhaltbar, da oft Überschneidungen auftreten. Dieser Punkt wurde in der Zusammenfassung der Ergebnisse berücksichtigt, indem Rückschlüsse und Verbindungen zwischen den Kategorien aufgezeigt wurden. In der tabellarischen Übersicht des Kategoriensystems wurden in einer weiteren Spalte alle Textstellen der Interviews notiert, in der die entsprechende Kategorie wiederzufinden ist.

Um eine erste Gewichtung der Kategorien vornehmen zu können, wurden zudem die Anzahl der Textstellen vermerkt. Anhand dieser tabellarischen Übersicht konnte ich im nächsten Schritt die Ergebnisse zusammenfassen und in dieser Arbeit verdeutlichen.

Im Forschungsinteresse steht der Inhalt der subjektiven Aussagen und nicht die individuelle Stellung der Befragten in der Institution, deshalb wird bei der Auswertung auf eine Kennzeichnung, welche Aussagen von einer Erzieherin oder von der Leiterin gemacht wurden, verzichtet. In der Darstellung der Interpretation der Interviews wird dementsprechend nur von den Erzieherinnen gesprochen.

3.3. Die Kindertagesstätte „Kinderträume“

Die nachfolgenden Informationen hinsichtlich der Kindertagesstätte „Kinderträume“ habe ich aus einem Gespräch mit der Leiterin dieser Einrichtung, da das spezifische Konzept momentan überarbeitet wird und somit nicht zur Verfügung stand.

Die Kindertagesstätte „Kinderträume“ in der Hansestadt Stendal arbeitet seit 2007 nach dem offenen Ansatz. Der Öffnungsprozess begann jedoch schon 2004 mit der Einführung des neuen Bildungsprogramms von Sachsen-Anhalt „Bildung: elementar. Bildung von Anfang an“.

In diesen Zusammenhang wurde die Leiterin der Einrichtung vom Ministerium für Gesundheit und Soziales zur Weiterbildung nach Halle geschickt. Diese Weiterbildung dauerte zwei Jahre und die Leiterin hatte dabei die Möglichkeit ihre eigene Einrichtung als Praxisbeispiel vorzustellen. Im Anschluss war sie als Multiplikatorin tätig, welche das neue Bildungsprogramm in den Kindertagesstätten verbreiten sollte.

Innerhalb dieser Fortbildung stellte die Kindertagesstätte „Kinderträume“ den Antrag auf die Anerkennung zum Kompetenzzentrum „Frühkindliche Bildung“. Dieser Anerkennungsprozess wurde von einem externen Coach begleitet. Die Einrichtung beschäftigte sich währenddessen mit einer Entwicklungsaufgabe, welche sich mit der offenen Arbeitsweise befasste. Die pädagogischen Fachkräfte hielten ihre Ergebnisse in einer ausführlichen Dokumentationsmappe fest und entwickelten, laut der Leiterin, ihre eigene Professionalität hinsichtlich ihrer Arbeitsweise weiter. Zudem reflektieren sie beim Erstellen der Dokumentationsmappe ihre individuellen Stolpersteine auf dem Weg zum offenen Ansatz und organisierten Fachtagungen sowie Bildungsdialoge.

Seit 2008 ist die Kindertagesstätte „Kinderträume“ ein anerkanntes Kompetenzzentrum „Frühkindlicher Bildung“. Der handlungsleitende konzeptionelle Schwerpunkt ist seit 2007 der offene Ansatz.

4. Interpretation der Interviews

In den Interviews der Erzieherinnen der Kindertagesstätte sind mehrere bedeutsame Kategorien der pädagogischen Arbeit erkennbar. Die Themenbereiche Ausübung von Zwang, Gewähren von Freiräumen, Defizitorientierung, Anforderungen beziehungsweise Zuschreibungen gegenüber Kindern, Bild über die Gesellschaft sowie Bildungsverständnis der Erzieherinnen sind Kategorien, welche das direkte pädagogische Handeln beeinflussen. Zudem wurden noch Absichten erkennbar, welche die pädagogische Arbeit indirekt betreffen, da sie die äußeren Rahmenbedingungen festlegen. Diese Kategorien sind: die Abgrenzung gegenüber anderen Kindertagesstätten sowie Darstellungen über den Wandel in der Pädagogik. Die Kategorien sind weitgehend offen gestaltet, um eine Deutung nicht von vornherein einzugrenzen. Nachfolgend werden die einzelnen Kategorien definiert und anhand von Beispielen interpretiert.

Durch die Interpretationen dieser Kategorien lassen sich umfangreiche Aussagen über die Rollenerwartungen an das Kind und die Erzieherin treffen.

4.1. Kategorie: Zwang

Die Kategorie Zwang beinhaltet Aussagen über „die gesellschaftliche Kontrolle einiger Menschen durch andere. Zwangsmittel sind hierbei alle Arten sozialer Verhaltenslenkung, z. Bsp. Bloße Rüge oder Belobigung, materielle Beeinträchtigung oder Belohnung, Kündigung oder Beförderung in einem Arbeitsverhältnis, Bestrafung.“ (Fuchs-Heinritz et al 2011. S. 773) Der Betroffene hat keine Wahl und steht dementsprechend unter einem Druck, diesen Zwang auch nach-zukommen. Charakteristisch für diese Aussagen steht das Wort „müssen“. Ein Zwang kann in dem pädagogischen Zusammenhang gegenüber den Erzieherinnen oder gegenüber den Kindern aufkommen. In den Interviews sind Zwänge gegenüber den Kindern dominierend. Ein Beispiel für den Zwang gegenüber den pädagogischen Fachkräften ist das folgende Zitat.

Frau Maler: „Man muss also horchen, gucken, was interessiert die Kinder, was möchten sie, wo kann ich jetzt einen Besuch abstatten, was spielen die Kinder gerade oder, äh, ja?“ (Interview 2. Zeile 127-129)

In diesem Absatz werden Zwänge gegenüber der Erzieherin deutlich. Sie ist verpflichtet, darauf zu achten, welche Interessen die Kinder haben und was sie demnächst unternehmen kann. Dies entspricht den von außen vorgegebenen Rollenerwartungen, welche für die Erzieherinnen spürbar werden. Ein weiteres Beispiel für eine als zwingend erlebte Rollenerwartung ist:

Frau Müller: „Du musst sehen, musst beobachten, was machen die Kinder, was möchten die machen. Und da muss man eben dann aufbauen, Hilfe geben oder nicht Hilfe geben, je nachdem, wie weit die Kinder sind.“ (Interview 1. Zeile 136-165)

Dabei wird durch den Begriff „eben“ eine Selbstverständlichkeit erkennbar, welche die Rollenerwartung als obligatorisch kennzeichnet. Die Ausrichtung der pädagogischen Arbeit an den Beobachtungen und den daraus geschlussfolgerten Entwicklungsständen wird dementsprechend nicht hinterfragt, sondern in das eigene Rollenbild verbindlich übernommen.

Die Einengungen gegenüber den Kindern sind häufig mit der positiven Gewährung von Freiräumen verknüpft. Dies lässt vermuten, dass es den Erzieherinnen unangenehm ist, über die Ausübung von Zwängen in Bezug auf die Kinder zu sprechen, da es anscheinend gegen ihre Definition von Freiheit im offenen Ansatz geht. Die Aussagen für Zwänge gegenüber Kindern werden indirekt getroffen. Die Erzieherinnen versuchen diese Einengungen positiv darzustellen, da es gegen die Einstellung einer offenen Pädagogik geht.

Frau Maler: „Sie müssen konzentriert arbeiten.“ (Interview 2. Zeile 118f.)

Frau Müller: „Also bei Konflikten/ UNSERE Kinder, ähm, im offenen Haus müssen wirklich viele Konflikte alleine lösen...“ (Interview 1. Zeile 70f.)

In diesen beiden Beispielen verdeutlichen sich zwei unterschiedliche Zwänge. Zum einen müssen Kinder in bestimmten Angeboten konzentriert arbeiten, hier bezogen auf Arbeiten im Kreativraum. Zum anderen müssen die Kinder die Konflikte untereinander alleine lösen. Gerade die zweite Textstelle lässt vermuten, dass sich bei Kindern ein Druck aufbauen könnte, da sie sich eventuell hilflos fühlen, wenn sie entsprechende Fähigkeiten zur Konfliktlösung noch nicht haben. In den Interviews wird mehrmals erwähnt, dass die Kinder Probleme ohne Hilfe der Erwachsenen alleine lösen sollen.

Ein weiterer wichtiger Punkt in dieser Kategorie ist der Zwang zur Individualisierung, welcher dadurch zum Vorschein kommt, dass Kinder ohne die Anweisung der Erwachsenen spielen und eigene Ideen auch alleine umsetzen sollen.

Frau Müller: „Im offenen Ansatz ist die Raumgestaltung ganz wichtig, weil WIR wollen uns ja zurücknehmen als Erzieher, als Betreuungsperson. Die Kinder sollen ja wirklich alleine Ideen umsetzen. Sollen alleine spielen.“ (Interview 1. Zeile 114-116)

Dieser Zwang setzt zudem hohe Fähigkeiten im Spielen und im planvollen Denken voraus. Ein gewisser Zwang wird zudem in den zielgerichteten Angeboten ausgeübt. Jedoch gehe ich darauf in der entsprechenden Kategorie genauer ein.

4.2. Kategorie: Freiräume

Eng verbunden mit dem Begriff Zwang ist sein Gegenbegriff der Freiheit. Freiheit wird in diesem Kategoriensystem als Möglichkeit ohne äußere, aktive Eingriffe seine Entscheidungen treffen und seine Handlungen selbstbestimmt gestalten zu können. Die Kategorie Freiheit umfasst alle Aussagen bezüglich der Gewährung von Freiheiten, also wenn Erzieherinnen den Kindern Freiräume sowie Entscheidungsmöglichkeiten zugestehen. Unterkategorien in diesem Bereich sind das Einräumen von Freiräumen, das Begrenzen von Freiräumen sowie die Konsequenzen dieser Freiräume.

Das Begrenzen von Freiheiten ist jedoch nicht mit der Kategorie Zwang gleichzusetzen, da das Begrenzen eine eindeutige aktive Handlung ist, welche konkret erfahrbar ist. Ein Zwang ist zunächst in meinem Kategoriensystem eine allgemeine Einschränkung, welche nur passiv erfahrbar ist und nicht klar geäußert wird.

Das Einräumen von Entscheidungsmöglichkeiten wird häufig von dem Verb „dürfen“ begleitet, wie die folgenden Aussagen belegen.

Frau Maler: „Man hat Kinder mit denen man arbeitet, die motiviert sind,(..) weil sie ja entscheiden können, wo sie arbeiten dürfen oder wo sie spielen dürfen, lernen dürfen und können.“ (Interview 2. Zeile 26-28)

In diesem Zitat wird das gegensätzliche Verhältnis zwischen der Gewährung von Freiheit und der gleichzeitigen Begrenzung der Freiräume deutlich.

Die Kinder haben zwar den Entscheidungsfreiraum zu bestimmen wo sie spielen möchten. Jedoch wird durch den Begriff „dürfen“ erkennbar, dass dieser Handlungsspielraum auch begrenzt werden kann. Es gibt scheinbar auch Orte, wo man nicht spielen darf, und die Kinder wissen anscheinend auch, welche Orte das sind und welche Regeln in den einzelnen Räumen gelten.

Frau Müller: „Die dürfen bei uns im Raum auch/ Also jetzt sprech ich wirklich von unseren Theaterraum. Die dürfen auch die Möbel umstellen, die beweglichen Möbel, die Küchenmöbel und was. Also hier ihre Spielmöbel. Die dürfen die Stühle umstellen[...]. Die dürfen auch Butzen [gemeint: Hütten] sich bauen oder/ das sind dann ja manchmal auch Hundehütten.“ (Interview 1. Zeile 123-130)

Diese Aussagen zeigen, dass die Entscheidungsfreiräume oder die Möglichkeit zu lernen beziehungsweise etwas zu verändern als Privilegien angesehen werden, welche von den Erzieherinnen auch entzogen werden können. Deutlicher wird dies, wenn man zudem die Aussagen betrachtet bei denen Freiräume eingeengt werden.

So berichtete eine Erzieherin ein Beispiel zum Thema negative Erfahrungen mit den offenen Ansatz, wo Kinder, welche nur von einem Raum zu anderen rennen und „nichts zu Ende machen und immer wieder in einen anderen Raum gehen“ auf Grund ihres Verhaltens negativ auffallen würde. (Interview 1. Zeile 45) In einer Besprechung im Team wird dann in so einem Fall, laut der Erzieherin Frau Müller, beschlossen, dass das Kind eine Woche in dem Raum bleibt, welcher seinen Interessen entspricht. An dieser Stelle wird zudem deutlich, dass jedes Kind in der Einrichtung einen Raum haben muss, der seinen Interessen entspricht. Es scheint nicht möglich zu sein, dass ein Kind keine Interessen hat. Somit wird aktiv der Freiraum des Kindes durch die Erzieherinnen eingeschränkt.

Ein weiteres Beispiel für die Einschränkung und der gleichzeitigen Gewährung von Freiräumen der Kinder ist:

Frau Müller: „Also hier die großen Möbel, die wir hier umstellen, wird nicht, aber die kleinen(.) wie gesagt, können sie immer wieder umstellen, ja.“ (Interview 1. Zeile 145-147)

Die Konsequenzen, der durch die Pädagogen eingeräumten Freiräume, werden von einer Erzieherin in ihrem Interview benannt.

Frau Maler: „Sich wirklich zu entscheiden, ABER auch für irgendwelche Entscheidungen Konsequenzen zu tragen. Wenn ich mich jetzt nicht in die Liste eingetragen habe und komme an dem Tag hin ‘Och; ich wollte doch auch gerne mit’ Jetzt ist zu spät, ja, Konsequenzen fürs eigene Handeln zu tragen.“ (Interview 2. Zeile 79-83)

Es fällt bei dieser Aussage auf, dass die Konsequenzen aus den neuen Entscheidungsfreiräumen nur negativ zu sein scheinen. Es wäre auch möglich zu erwähnen, dass Kinder nicht mehr an Angeboten teilnehmen müssen, zu denen sie nicht wollen, da sie verschiedene Wahlmöglichkeiten haben. Ausserdem ist es auch denkbar, dass die Kinder sich mit anderen Kindern treffen, da sie nicht durch gezwungene Gruppenstrukturen eingeengt werden. Eine weitere Konsequenz wäre auch, dass die Kinder durch die neuen Entscheidungsfreiräume zudem einmal unter sich sein können, ohne die Anwesenheit von Erwachsenen.

4.3. Kategorie: Anforderungen und Zuschreibungen gegenüber Kindern

Die Kategorie Anforderungen und Zuschreibungen gegenüber Kindern ist im Ordnungssystem sehr umfassend. Sie enthält die Fähigkeiten, welche Kinder laut den Erzieherinnen erlernen sollen, die normativen Erwartungen der pädagogischen Fachkräfte und die Bewertungen des kindlichen Verhaltens durch die Erzieherinnen. Ihr kann eine große Bedeutung zugeordnet werden, da diese Kategorie in den Interviews am Häufigsten zu erkennen ist.

Fähigkeiten, welche von den Kindern erlernt werden sollen, finden sich in den Aussagen der Erzieherinnen vor allem wieder, wenn es darum geht, selbstständig zu werden und Entscheidungen treffen zu können. Zudem geht es darum den Kindern zu helfen, die Schulfähigkeit zu erlangen und dementsprechend die Sprache zu beherrschen. Ein weiterer Punkt zielt darauf ab, dass die Kinder in zahlreichen Gebieten Fähigkeiten besitzen müssen. Sie sollen nicht nur auf ihrem Interessengebiet, wie zum Beispiel Bauen, erfolgreich sein. Sie sollen zudem beim Malen, Zählen oder Schreiben Fortschritte erzielen.

Frau Müller: „Oder wenn ich eben sehe, ein Kind interessiert sich ganz toll für Autos, hat aber in anderen Bereichen Schwierigkeiten, dann nutze ich das gleich, dass ich ihn dann wieder in anderen Bereichen was/ also angenommen Zählen kann er noch nicht gut oder sprechen, dass ich ihn in diese Richtung was anbiete.“
(Interview 1. Zeile 33-37)

Dieses Beispiel zeigt zudem eine durchgängige Defizitorientierung, da die pädagogische Fachkraft ihre Aufmerksamkeit darauf ausrichtet mögliche Schwächen der Kinder zu identifizieren und auszugleichen. Die Defizitorientierung stellt eine weitere Kategorie dar, welche ich an anderer Stelle noch ausführen werde.

Eine andere Unterkategorie im Bereich der Zuschreibungen gegenüber Kindern sind die normativen Erwartungen, welche die Erzieherinnen in Bezug auf die Kinder äußern. Diese Erwartungen beinhalten verschiedene Vorurteile und Stereotypen, die beschreiben, wie sich Kinder laut Erwachsenen verhalten.

Frau Müller: „...dass die Kinder wirklich in diese Räume gehen können, wo ihre Interessen liegen, dass die ihre Freunde sich suchen können, mit wem sie spielen möchten, wo sie spielen möchten“ (Interview 1. Zeile 28-30)

Dieser Auszug zeigt die Erwartung der Erzieherin, dass die Kinder Interessen besitzen und dass sie sich auch ihre Freunde eigenständig suchen wollen. Zudem wird die Betonung des Spiels deutlich, da die Entscheidungsfreiräume in Verbindung mit der Wahl von Spielpartner und Spielort dargestellt werden. Anscheinend wird nicht bedacht, dass die Kinder auch alleine spielen oder einmal nicht spielen wollen. Die Möglichkeit, dass die Kinder eventuell keine Interessen haben beziehungsweise die Räume nicht den Interessen entsprechen können, kommt in dieser Aussage nicht vor.

Ein weiteres Merkmal der Kinder, welches in den Aussagen dargestellt wird ist die Problematik der Übergänge zur Grundschule. Das nächste Beispiel deutet an, dass die Erzieherin schon vorher davon ausgeht, dass es teilweise Probleme mit dem Übergang von der Kindertagesstätte zu der Grundschule gibt. Die Kinder haben laut der Befragten Probleme mit diesem Wechsel und man muss diesen vorbeugen.

Frau Müller: „...denn Kinder haben ja teilweise Schwierigkeiten bei Übergängen. Wenn die denn zur Schule kommen, dann fällt es denen eben schwer sich diesen neuen Situationen anzupassen. Neue Klasse, wieder in eine andere Klasse gehen.“ (Interview 1. Zeile 170-172)

Diese Aussage zeigt auch, dass die Kinder sich an die Schule anpassen müssen. Die Kinder müssen schulfähig sein und sich an den Rhythmus der Grundschule gewöhnen, nicht anders herum. Ein Eingehen der Grundschule auf die Kinder erwähnen die Erzieherinnen nicht. Auch wird die zugeschriebene Funktion der Kindertagesstätte und die vorgegebene Aufgabe der Erzieherinnen deutlich, die Kinder auf die Grundschule vorzubereiten. Dementsprechend wird die Zeit vor der Grundschule ausschließlich als Vorbereitungsphase gekennzeichnet.

Des Weiteren wird den Kindern unterstellt, dass sie sich motivieren lassen, indem sie bestimmte Entscheidungsfreiheiten gewährt bekommen. Zudem verdeutlicht das nachfolgende Zitat, dass Kinder scheinbar motiviert sein müssen, damit etwas erfolgreich ist. Die Motivation wird dementsprechend als wichtige Voraussetzung für Lernprozesse erkennbar.

Frau Maler: „Man hat Kinder mit denen man arbeitet, die motiviert sind,(..) weil sie ja entscheiden können, wo sie arbeiten dürfen oder wo sie spielen dürfen, lernen dürfen und können.“ (Interview 2. Zeile 26-28)

Des Weiteren zeigt dieses Zitat auch, dass die Kinder zwar entscheiden können, wo sie arbeiten und spielen wollen. Aber dieser Entscheidungsfreiraum und das Arbeiten sowie das Spielen sind Privilegien. Das nachgesetzte „können“ zum Abschluss des Satzes zeigt die untergeordnete Rolle der eigentlichen Fähigkeit zum Lernen und Spielen. Es geht den Erzieherinnen zunächst darum, dass den Kindern von dem Erwachsenen die Freiräume gewährt werden. Ob die Möglichkeiten, die den Kindern zur Wahl stehen, ihren tatsächlichen Spiel- und Lernfähigkeiten entsprechen wird nur untergeordnet betrachtet.

Die dritte Unterkategorie umfasst die Bewertungen des Verhaltens oder der Leistungen von Kindern durch die Erzieherinnen auf Grund von Beobachtungen und Erwartungen. In dem nachfolgenden Zitat berichtet eine Erzieherin, wie das Team vorgeht, wenn ein Kind scheinbar nur von einem Raum in den anderen geht und nicht zu Ende spielt.

Scheinbar müssen Kinder, damit der offene Ansatz wirken kann, beständig und ausdauernd sein. Wenn dies nicht der Fall ist wird auf Grund von Beobachtungen eine Änderung angestrebt.

Frau Müller: „Es gibt Kinder, die wirklich äh(..)/ Für die eine Stammgruppe doch besser wäre. Die immer wieder, eh, von einem Raum in den anderen huschen. (.) Ja, die nichts zu Ende machen und immer wieder in einen anderen Raum gehen und das halte ich nicht für so gut. Denn Kinder müssen auch mal beständig an einer Sache dran bleiben und mal was zu Ende machen. Denn wenn sie immer bloß überall gucken, denn entsteht ja so ein Oberflächenwissen (.)oder Oberflächenlernen.“
(Interview 1. Zeile 44-50)

Das Team entscheidet auf Grundlage der Beobachtungen der Erzieherinnen, dass das Kind für eine Woche in seinem Interessenraum bleibt. In ihrem Urteil über die Konsequenzen für das Kind, sind die Erzieherinnen auf ihr eigenen, subjektiven Beobachtungen angewiesen. Die Entscheidung des Teams wird dem Kind nur noch mitgeteilt. Ein eventuelles Nachfragen gegenüber dem Kind, warum es sich so verhält, wird scheinbar nicht in Betracht gezogen.

Frau Müller: „Ja, das wird aber auch mit dem Kind dann besprochen. Wir sprechen mit dem Kind darüber. Wir sagen dann eben „Du wir haben/“ oder ich sagen, je nachdem welche Kollegin. Ich hab eben beobachtet, du spielst noch gar nicht zu Ende. Du holst bloß alles raus und weist gar nicht was du spielen sollst. Wir wollen mal probieren, wenn du in diesen Raum bleibst, ob du dann noch mehr Ideen findest oder ob du noch Lust hast, was anderes zu spielen.“ (Interview 1. Zeile 61-66)

Dieses Beispiel verdeutlicht wie das pädagogische Verhalten von den Beobachtungen und der jeweiligen individuellen Einschätzungen dieser Beobachtungen abhängig ist. Eine andere Pädagogin hätte in einer anderen Situation ein ähnliches Verhalten eines Kindes vermutlich anders wahrgenommen und somit andere Schlussfolgerungen angesetzt.

Auch das Eingreifen der Erzieherinnen bei Konfliktsituationen zwischen den Kindern ist geprägt durch die subjektive Einschätzung der Situation von der pädagogischen Fachkraft.

Bei der folgenden zitierten Aussage geht es der Erzieherin darum, zu erklären, wann sie bei Konflikten der Kinder eingreift. Es wird deutlich, dass sie zunächst beobachtet und erst auf Grund ihrer Einschätzung der Situation tätig wird.

Frau Maler: „...wenn jetzt sagen wir mal Streitereien gibt, dann beobachte ich erst mal. Brauchen die Kinder meine Hilfe? Sind es kleinere Kinder, die brauchen eher meine Hilfe, weil sie das noch nicht richtig lösen können, die Konflikte. Die Großen beobachte ich erst. Manchmal ist es gar nicht nötig, schon sind sie Freunde, da brauche ich gar nicht eingreifen, schon wieder haben sie ihren Streit vergessen...“ (Interview 2. Zeile 51-56)

Noch deutlicher wird die Bewertung des Verhaltens, wenn man eine weitere Aussage derselben Erzieherin betrachtet.

Frau Maler: „Von Anfang an kriegt man das nicht hin und man sieht auch welche Kinder von Anfang an, sage ich mal, Schwierigkeiten haben (.) sich durchzusetzen, kleine Mimosen sind und immer selbstständiger werden, immer mehr selbstbewusst sind.“ (Interview 2. Zeile 94-97)

Die Erzieherin bewertet das Verhalten dieser Kinder als negativ. Sie bezeichnet sie als Mimosen, dieser Begriff ist im deutschen Sprachgebrauch vorwiegend negativ besetzt und weckt im Gesprächspartner das Bild von verletzbaren, zu beschützenden, unselbstständigen Wesen. Auch wird dargestellt, dass diese Kinder sich in der offenen Arbeit entwickeln können. Sie legen ihr „mimosenhaftes“ Verhalten ab und werden selbstständiger und selbstbewusster. Scheinbar sind verletzbare, zurückhaltende, sensible Kinder nicht erwünscht. Diese Verhaltenseigenschaften müssen anscheinend verbessert werden, um ein Defizit auszugleichen. Das Entwicklungsziel hierbei ist eine Selbstständigkeit und ein Selbstbewusstsein.

4.4. Kategorie: Bild der Gesellschaft

Die Anforderungen und Zuschreibungen an Kinder sind immer verknüpft mit den Erwartungen und Bildern davon, wie die pädagogische Fachkraft sich die Gesellschaft vorstellt. Die Fähigkeiten, welche die Erzieherinnen als bedeutsam empfinden und somit fördern, sind auch die, welche nach Meinung der Erzieherinnen in der Gesellschaft verlangt werden. Dementsprechend wird in der folgenden Kategorie dargestellt, welche Fähigkeiten laut den Erzieherinnen erwachsene Menschen in unserer modernen Gesellschaft besitzen müssen.

Frau Müller: „Ja, das hilft alles für unsere heutige Gesellschaft. Denn unsere heutige Gesellschaft ist so. Man muss mobil sein, man muss wirklich beweglich sein, man muss sich auf eine neue Situation einlassen können. Und das ist für die Kinder GUT, wenn sie das denn jetzt schon können und später in die Schule umsetzen und im Berufsleben dann. Na, ist alles weit weg, aber ich meine/“ (Interview 1. Zeile 175-179)

In dieser Aussage finden sich mehrere Annahmen über Anforderungen an die zukünftigen Erwachsenen in unserer Gesellschaft. Zum einen muss man mobil sein, das heißt man ist gezwungen sich auf neue Gegebenheiten einzulassen und sich zum Beispiel arbeitsmarktpolitischen Veränderungen anzupassen. Im praktischen Sinne würde dies Bedeutung, dass langfristige Verpflichtungen nicht mehr möglich sind, da man dadurch an einen Ort gebunden ist. Zum anderen bedeutet es aber auch, dass man Fortbildungen generell aufgeschlossen sein und seine Kompetenzen immer den jeweiligen Bedingungen entsprechend ausbilden muss. Für die Kinder ist es somit laut der Erzieherin wichtig, schon jetzt eine Fähigkeit zur Anpassung und zum ständigen Wandel auszubilden. In diesem Zitat wird zudem die Zukunftsorientierung deutlich, durch die der pädagogische Umgang mit den Kindern geprägt zu sein scheint.

Frau Schulze: „...Aber es ihren Kindern in Wirklichkeit nicht hilft und der Gesellschaft ja somit auch nicht. Die Gesellschaft braucht Menschen, die selbstständig denken und arbeiten können, die kreativ sind ja die, die überall einsetzbar, so wie das heute ist flexibel, Kreativität, Selbstbewusstsein haben, nur dann kommt man weiter.“ (Interview 3. Zeile 74-77)

Auch in der Aussage einer anderen Erzieherin spiegelt sich das Bild einer mobilen Gesellschaft wider, wobei die darin lebenden Erwachsenen vor allem selbstständig denken und flexibel reagieren müssen.

Dementsprechend braucht die moderne Gesellschaft vor allem Menschen, die mobil, selbstständig, kreativ und anpassungsfähig sind. Hier wird zudem der Zwang zur Mobilität und Selbstständigkeit deutlich. Ein Kind, welches nicht schon früh selbst Entscheidungen treffen kann, wird auch, laut den Erzieherinnen, als Erwachsener keinen Erfolg haben.

4.5. Kategorie: Bildungsbegriff

Mit den Vorstellungen über Kinder und ihr Verhalten sind auch Ansichten über die Bildungsprozesse verbunden. Die Ansichten der Erzieherin über Bildungsprozesse und darüber, wie sich Kinder bilden, prägen die pädagogischen Handlungsweisen der Erzieherin. Eine Erzieherin, welche das Kind als ein passives Objekt in einer aktiven, einflussnehmenden Umwelt sieht, wird ihre Bildungsangebote vermutlich anders aufbauen, als eine Erzieherin, welche das Kind als ein sich selbstbildendes, aktives Subjekt in einer ko-konstruktivistischen Umwelt erlebt. Demzufolge sollen in dieser Kategorie Aussagen zusammengefasst werden, welche Bildungsprozesse an sich betreffen. In dieser Kategorie gibt es zum einen das Bildungsangebot, welches einem direkten, zielgerichteten Anleiten entspricht. Zum anderen umfasst es die Impulse der Erzieherin und die Raumgestaltung, durch die Kinder mit Hilfe von indirekten Anregungen in ihren Bildungsprozessen unterstützt werden sollen. Außerdem beinhaltet diese Kategorie die Kontrolle der Bildungsprozesse durch die Erzieherinnen und die allgemeinen Vorstellungen darüber, wie Kinder lernen. Diese Kategorie beinhaltet nicht, was die Kinder explizit lernen sollen, sondern auf welche Art und Weise sie dies tun.

Frau Müller: „Aber da arbeiten wir dann ganz viel mit Büchern, mit Geschichten. Wir haben da dann so ganz viele tolle Bücher, ah, zum Beispiel vom Fuchs „Dann hau ich dich“. Und da wird eben auch beschrieben, dass der wirklich immer nur haut und schubst und einmal ist das dann ganz schlimm. Dann fällt der Bär runter und blutet. Also sie können sich nicht vorstellen, wie die Kinder dann da mitfühlen. Also das Empathieempfinden ist da ganz doll, weil man sieht, dass der blutet und daraus lernen/ Und denn ist es ebenso das der Fuchs sich nicht mehr vertragen/ Äh, das der Bär sich nicht mehr vertragen möchte und der Fuchs sagt dann zu Mutti „Ich glaube, ich habe etwas kaputt gemacht, was ich nicht mehr reparieren kann“ SO, und da kommt dann unsere Frage Wie/was könnte er machen? Was könnte er tun? Da kommen die tollsten Beispiele: Ein Pflaster rauf machen, ihn/mit ihn spielen am Bett, ihn zum Krankenhaus bringen, sich entschuldigen, sagen morgen spielen wir das, was du möchtest und so. Also das/ Doch kommt wirklich/ kommen gute Sachen, weil wir ja wirklich viel dran abreiten“ (Interview 1. Zeile 96-109)

In diesem Auszug beschreibt die Erzieherin ein direktes Vorgehen, welches von Büchern begleitet wird. Sie greift so aktiv in die Bildungsprozesse ein und leitet die Kinder mit ihrem Angebot an. Zunächst wird mit den Kindern ein Buch angeschaut und danach folgt die Reflexionsfrage der Erzieherin, in wie weit die Kinder die Situation der Geschichte verändern würden. Hierbei spielt die Erwartung, dass die Kinder auf Grund ihres Empathieempfindens die Erkenntnisse aus der Geschichte auf ihre Lebenswelt übertragen, eine große Rolle.

Der Bereich der indirekten Anregungen wird verdeutlicht durch Aussagen über die Raumgestaltung oder Anreize durch die Erzieherinnen.

Frau Maler: „Äh, sie ist ja eigentlich spezialisiert. Jede/ Jeder Raum hat ja spezielle, äh, Sachen, die Kinder ansprechen, sei es Musik, sei es Bauen, ähm, was haben wir noch? Spiele, äh, Theater, Kreativität. Wo speziell das Kind schon sieht „Aha, das ist HIER das Hauptsächliche.“ Natürlich kann man in jeden Raum auch malen, sage ich jetzt mal. Das Einfachste ist auch dort und bei mir gibst auch ein paar Bausteine, wo sie mit individuell bauen können, weil das auch zur Kreativität mit eingreifen kann, ja.“ (Interview 2. Zeile 59-64)

Diese Erzieherin beschreibt die Spezialisierung der Räume zu Funktionsräumen. Jedem Raum wird eine bestimmte Funktion zugeordnet, wie zum Beispiel dem Kreativraum dem Umgang mit Bastelmaterial und der künstlerischen Bildung. Durch die individuelle Ausstattung der Räume soll für die Kinder ersichtlich werden, welche Funktion der Raum jeweils hat. Wobei eine gewisse Grundeinrichtung generell gewährleistet wird.

Im nächsten Auszug geht eine Erzieherin kurz auf die Bedeutung des Spielzeuges ein, welches anscheinend nur eine untergeordnete Rolle in der Qualität der Raumausstattung hat. Zudem erläutert sie, welche Wirkung die Veränderungen der Räume haben.

Frau Schulze: „Eine ganz große. Also die Kinder werden durch Räume angeregt und im Prinzip sind Räume ja auch Erzieher. Also so wie der Raum, äh,(.) gestaltet ist, so äh müssen oder können sie den eben auch nutzen. Es hängt nicht davon ab, wie viel Spielzeug in einem Raum ist, also sondern ob das genau den Interessen des Kindes entspricht.“

Also ein Raum der, sag ich mal, ein halbes oder ein dreiviertel Jahr gleich eingeräumt ist oder gleich gestaltet ist also, das kann kein anregender Raum für Kinder sein, ja. Denn Kinderräume (.)müssen mit den Interessen der Kinder immer wieder umgestaltet werden, das ist das A und O. Ansonsten passiert nicht viel in diesen Räumen.“ (Interview 3 Zeile 90-97)

In diesem Zitat sind überwiegend zwei Auffälligkeiten interessant. Zum einen stellt die Erzieherin klar, dass es nicht auf die Menge von Spielzeug ankommt. Es ist viel wichtiger, dass das Spielzeug den Interessen der Kinder entspricht. Diese Ansicht ist besonders bemerkenswert, da sie sich gegen die Konsumgesellschaft und ihrer weitgreifenden Spielzeugindustrie wendet.

Die zweite Auffälligkeit betrifft den Begriff „Kinderräume“. Die Erzieherin stellt damit deutlich heraus, dass die Räume sich den Kindern angepasst sein müssen und dass die Räume den Kindern gehören. Wenn man der These, dass die Räume Eigentum der Kinder sind, folgen würde, würde es darauf hinauslaufen, dass die Kinder mit den Räumen nach Belieben umgehen können, das heißt sämtliche Einrichtung frei bestimmen können.

Frau Müller: „Also der Raum spielt eine große Rolle. Die Kinder wissen auch wo alles Material liegt, dürfen da auch alleine ran, wissen an was sie ran dürfen, also eben Klebestifte oder wenn Scheren stehen sowieso. Aber wir haben auch ein Schreibtisch in unseren Raum, weil wir ja der Sprachraum sind, und eine Tafel, wo sie eben auch mal SCHREIBEN können. Alles in Ansätzen, aber die schreiben ja wirklich schon, ja. Die Großen schreiben, ja wirklich schon. Dann haben wir eben auch ein großes Plakat, wo das Alphabet dran ist. Da wird dann geguckt. „Da ist das/ ah, ist der Buchstabe, den schreibe ich jetzt“ Die müssen nicht die Buchstaben wissen. Es geht bloß darum, dass sie das sehen und dann vielleicht auch umsetzen, mehr ist das nicht, ja? Ja also Raumgestaltung ist ganz, ganz wichtig im offenen Haus. Und die muss auch immer wieder neu überdacht werden und wird auch immer wieder mit den Kindern neu überdacht. Wenn denen irgendwas auffällt und so „Och das gefällt uns heute hier nicht. Können wir das mal anders machen?“ Dann überlegen wir uns das gemeinsam.(.)“ (Interview 1. Zeile 132-144)

Dieser Auszug beschreibt nochmals die Bedeutung der Raumgestaltung. Durch eine ansprechende, auffordernde Einrichtung der Räume, sollen Kinder zu Bildungsprozessen angeregt werden. Diese Ansicht könnte im Widerspruch zu der Aussage stehen, dass die Kinder selbst entscheiden können, wie die Räume eingerichtet sind, da die Einrichtung somit zumindest den Anspruch der Anregung von Bildungsprozessen gerecht werden müssen. Auch diese Erzieherin beschreibt die Veränderungsprozesse in den Räumen, allerdings bezieht sie auch die Beteiligung der Kinder mit ein.

In dem nachfolgenden Bericht einer Erzieherin wird eine weitere Funktion der direkten Bildungsangebote deutlich. Sie dienen dazu die Entwicklungsfortschritte der Kinder zu dokumentieren und zu überprüfen. Dadurch sollen Rückstände aufgedeckt werden, welche dann von der Fachkraft ausgeglichen werden können. Hinter der Aussage steckt zudem die Erwartung, dass Kinder in allen Bereichen bestimmte Fähigkeiten entwickeln sollen. In den Aussagen der Erzieherinnen werden außerdem die Interessen der Kinder betont. Jedoch wirkt es als ob die Interessen der Kinder ausschließlich genutzt werden, um die Kinder zu Bildungsprozessen anzuregen.

Frau Müller: „Halten wir es so, dass wir / Jeden Tag malen die Kinder Lernschlange und da, nur die Schulkinder, also die Vorschulkinder. Ja und da zeichnen sie eben ein in welchen Raum sie VIEL sind den Tag über. Und da kann ich dann sehen „Aha, die und die ist viel im Bauraum, bräuchte aber sprachlich vielleicht doch noch ein bisschen Aufholbedarf. Was kann ich machen, dass sie in meinen Raum wieder ein bisschen mehr kommt?“ Angenommen.[...] Und wir hatten damit jetzt im (.)Oktober angefangen und haben gesagt bis Weihnachten. Das ist für Kinder verständlich, bis Weihnachten (.) ist ein Zeitraum. So und da überlegen die sich: eine Schleife binden, Rolle vorwärts, ein Gedicht lernen. Und wenn sie das können, dann kommen die ganz stolz an „Lisa, ich kann, ich kann“ Dann dürfen sie die Zacke ausmalen und das ist eben diese Kontrolle, die Zielstellung ist dranbleiben.“ (Interview 1. Zeile 216-232)

Unter den Vorstellungen über die Bildungsprozesse der Kinder finden sich vor allem Aussagen darüber, dass diese für Kinder eine Anstrengung bedeuten und dass diese Entwicklungen schrittweise erfolgen.

Frau Maler: „Mhm, schwierig,(..) mhm, ich bin ja nun im Kreativraum (.)und, äh, der Kreativraum ist ja, äh, für die Kinder sehr anstrengend, ja. Sie müssen konzentriert arbeiten. Sie müssen bestimmte/ Das/ Da ist es auch ein bisschen schwer, sage ich mal, die Kinder da zu kriegen, nicht das sie da immer sagen ‘Ohh, was macht die, zu schwer. Ne, hab ich keine Lust.’“ (Interview 2. Zeile 117-121)

Auch die Beteiligung von anderen Kindern im Bildungsprozess wird von einer Erzieherin erwähnt.

Frau Maler: „Aber auch vielleicht die Kleineren mit einbeziehen oder von den Größten was abgucken.“ (Interview 2. Zeile 88f.)

Jedoch bezieht sie sich ausschließlich auf die Ko-Konstruktion zwischen älteren und jüngeren Kindern, wodurch eine Altershierarchie deutlich wird.

Frau Müller: „Denn Kinder müssen auch mal beständig an einer Sache dran bleiben und mal was zu Ende machen. Denn wenn sie immer bloß überall gucken, denn entsteht ja so ein Oberflächenwissen (.)oder Oberflächenlernen. Bloß dann können die sich ja nicht wirklich in eine Sache reinvertiefen und dann haben wir auch schon überlegt im Team. Wir besprechen ja dann solche Sachen im Team, wo uns das auffällt bei welchen Kindern und dann wird eben besprochen, dass wir dann sagen „So dieses Kind bleibt denn jetzt wirklich mal EINE Woche in seinem Interessenraum“ Wo wir gesehen haben, OJA, er ist/ Er verkleidet sich gerne oder er macht gerne Sprachspiele, dann bleibt er mal eine Woche beständig im Theaterraum damit dieses Kind dann auch mal merkt: ‘Eh, was kann ich da noch mehr spielen? Was kann ich da noch machen? Wer ist da noch? Welche Freunde finde ich da noch?’ Und dass er ein bisschen beständiger wird.“ (Interview 1. Zeile 47-58)

Dieser Auszug bezieht sich auf den schon beschriebenen Prozess, dass Kinder, welche sich nicht nach den Erwartungen der Erzieherinnen verhalten für eine Woche in einen Funktionsraum bleiben müssen. Es wird deutlich, dass Kinder nur mit Beständigkeit und Ausdauer lernen können. Anhaltendes Wechseln der Lerninhalten und Beschäftigungen führt laut der pädagogischen Fachkraft nicht zu einem positiven Bildungsergebnis.

4.6. Kategorie: Defizitorientierung

Die Orientierung bei Beobachtungen und Angeboten auf mögliche Rückstände und Defizite der beobachteten Kinder in Bezug auf die erlernten Fähigkeiten und die Bildungsprozesse wurde in anderen Kategorien schon teilweise erwähnt. An dieser Stelle soll explizit darauf eingegangen werden.

Frau Müller: „Das ich wirklich (.)viel beobachte und sehe, was braucht das Kind, was fehlt noch, wo könnte man helfen“ (Interview 1. Zeile 32f.)

Dieser Auszug verdeutlicht, dass die Beobachtungen dazu dienen, um Defizite aufzudecken. Die Möglichkeit, durch die Beobachtungen Stärken des Kindes zu entdecken, wird nicht in Betracht gezogen. Zudem wird die Hilfeleistung als Aufgabe der Erzieherin deutlich. Wobei zu vermuten ist, dass Hilfe in diesem Zusammenhang als aktive Unterstützung des Kindes zu verstehen ist, welche durch angeleitete Förderungsmaßnahmen oder durchgeführten Angebote umgesetzt werden würde.

Frau Müller: „Ja, also schwierige Situationen sind für mich(.), wenn ich feststelle,(.) dass es eben Kinder gibt, die ganz, ganz viel Förderbedarf haben.“ (Interview 1. Zeile 208f.)

Auch in der Kategorie Bildungsverständnis gab es schon einige Aussagen, welche auf eine defizitäre Orientierung hindeuten. So werden Angebote und Anregungen dafür genutzt, um scheinbare Mängel der Kinder in einzelnen Bildungsbereichen auszugleichen.

Eine Aussage der Erzieherin bezieht sich auch auf die Entwicklungsgespräche mit den Eltern. Darin wird anscheinend vorwiegend der Aufholbedarf und nicht die Stärken oder Fähigkeiten des Kindes besprochen. Durch diese Konzentration auf Schwächen und Defizite kann es zu einem Übermaß an Förderungen kommen, welche das Kind überlasten kann. Zudem kann den Eltern schnell ein schlechtes Gewissen eingeredet werden, wenn sie den Empfehlungen der Erzieherin nicht nachkommen. Die Erzieherin beschreibt sich als Spezialistin für das einzelne Kind, ohne zu beachten, dass die Eltern eine andere Wahrnehmung von ihrem Kind haben könnten.

Frau Müller: „Das sind dann solche Situationen, wenn ich dann mit den Eltern spreche im Entwicklungsgespräch das Kind bräuchte Förderung. Ich schlag ihnen vor, sie könnten da und da.“ (Interview 1. Zeile 233-235)

Erkennbar wird zudem an dieser Aussage, dass mit den Eltern über das Kind gesprochen wird. Es wird nicht erwähnt, ob das Kind bei diesem Gespräch dabei ist und auch mitsprechen darf.

4.7. Kategorie: Veränderung der Pädagogik

Nachdem ich bis jetzt eher Kategorien beschrieben habe, die sich auf den direkten pädagogischen Alltag bezogen, möchte ich nun auf einen Bereich eingehen, welcher sich vorwiegend auf die äußeren, allgemeinen Rahmenbedingungen konzentriert. In einzelnen Formulierungen der pädagogischen Fachkräfte tauchen Beschreibungen eines aus ihrer Sicht veralteten Erziehungsmodells auf. Sie beziehen sich überwiegend auf das Erziehungsmodell der Deutschen Demokratischen Republik (DDR). Es ist zu vermuten, dass sie in diesem politischen System ihre Ausbildung absolviert und praktische Erfahrungen über Jahre darin gesammelt haben.

Frau Müller: „Viele sagen auch sie möchten hier nicht arbeiten, weil es ist ja/ es ist ein Umdenken. Du musst wirklich jeden Tag bereit sein, dich umzustellen. Du kannst nicht sagen morgens „So, heute mach ich das mit den Kindern“ Das geht nicht. Du musst dich auf die Kinder einlassen. Du musst sehen, musst beobachten, was machen die Kinder, was möchten die machen. Und da muss man eben dann aufbauen, Hilfe geben oder nicht Hilfe geben, je nachdem, wie weit die Kinder sind.“ (Interview 1. Zeilen 160-165)

In diesem Zitat geht die Erzieherin allgemein auf eine individuelle Umstellung ein, welche sich durch den offenen Ansatz ergibt. Diese Umstellung umfasst den persönlichen Prozess der Öffnung, wodurch die erlernten und verinnerlichten Annahmen und Ansichten über das Kind und die zu leistende, pädagogische Arbeit hinterfragt werden. Sie erklärt, dass bei anderen Erzieherinnen die Nachteile gegenüber den offenen Ansatz überwiegen und somit eine Ablehnung vorherrscht. Die Befragte benennt als Veränderungsmerkmale die vermehrten Beobachtungen und das Eingehen auf die Kinder. Jedoch stellt sie die daraus resultierende fehlende Planbarkeit als Problem dar. Da sie dieses Problem explizit benennt, ist davon auszugehen, dass es zu einem anderen Zeitpunkt von großer Relevanz war.

Frau Schulze: „Äh, für mich persönlich ist das eigentlich die optimalste Umsetzung des Bildungsprogramms, wenn man das sich so richtig durchliest. Äh, also gleich 2004, ähm, (.) ist ja ganz deutlich ein anderes Kindbild geworden und die Rolle der Erzieherin hat sich ja völlig geändert zu dem vorhergehenden, was war, was man so hatte zu DDR – Zeiten, was man auch noch nach der Wende eigentlich teilweise verfolgt hat.“ (Interview 3 Zeile 24-28)

Frau Schulze: „Äh, früher sind wir öfter, viel öfter aufgesprungen, äh, sind den Kindern zuvor gekommen, haben(.) eben so wie die Eltern es heute oft noch machen, ihnen alles vorgemacht oder, oder aufgemacht und zu gemacht und, eh, heute warten wir eher ab und gucken und, und das finde ich eben spannend. Wie Kinder dann, eh, durch probieren oder durch, eh, nachahmen, abgucken zu Lösungswegen finden und das wir auch die Geduld haben, das ist manchmal nicht einfach. Also das ist, wenn man über dreißig Jahre, eh, in einen anderen(.) Regime und unter einer ja anderen Regierung gearbeitet hat, die eine ganz andere Inhalte hatte, wo die Rolle der Erzieherin eben eine führende Rolle war, ist es immer eine Herausforderung sich zurückzuhalten. Also denke ich mal für alle Erzieher, ja. Man hat einfach so das Bedürfnis, was die Eltern eben auch haben, öfter schneller einzugreifen, aber es ist eben spannend sich zurückzuhalten.“ (Interview 3 Zeile 108-119)

Das Erziehungskonzept der ehemaligen DDR scheint im Widerspruch zum offenen Ansatz zu stehen, da es explizit als Umstellung beschrieben wird. Die Rollenerwartung der Erzieherin in dem Erziehungskonzept der ehemaligen DDR wird in der dargestellten Aussage als eine führende, aktiv eingreifende Rolle beschrieben. Der Umstellungsprozess wird in diesen Auszügen als Problem dargestellt, da das erlangte Selbstbild der Erzieherinnen, welches sich über Jahre in der pädagogischen Arbeit gebildet hat, im Gegensatz zu dem neu vermittelten Selbstverständnis steht. Interessant ist zudem, dass die Erzieherin an dieser Stelle explizit auf die Eltern eingeht. Sie beschreibt, dass die alten Rollenerwartungen an die Erzieherin in den Eltern wieder zum Vorschein kommen. Dies ist damit zu erklären, dass die heutige Generation der Eltern selbst vermutlich in einem veralteten Erziehungssystem aufgewachsen ist und somit durch diese Strukturen geprägt wurde. Sie unterstellt den Eltern eine gewisse Absicht in ihrem Tun und grenzt sich deutlich von ihnen als pädagogische Fachkraft ab.

4.8. Kategorie: Abgrenzung

Für die befragten pädagogischen Fachkräfte scheint die Besonderheit des offenen Ansatzes als Arbeitsweise sehr wichtig zu sein. Regelmäßig betonen sie in ihren Aussagen die Abgrenzung zu anderen Ansätzen und Kindertageseinrichtungen. Die Unterschiede zur antiautoritären Erziehung werden von einer Befragten besonders hervorgehoben. Dies lässt sich unter anderem damit erklären, dass Kritiken aus dem sozialen Umfeld der Kindertagesstätte sich vor allem auf die Zügellosigkeit und Regelfreiheit bezogen, welche charakteristisch für die antiautoritäre Erziehung ist.

Frau Schulze: „Für die war das, äh, antiautoritäre Erziehung. Wir machen keine Beschäftigung mehr, keine Angebote, die Kinder können den ganzen Tag machen, was sie wollen, die Kinder brauchen nichts auszuhalten, durchzuhalten mal. Also im Prinzip können sie von einen Raum zum anderen springen jeder Zeit und brauchen nichts zu Ende zu(.), äh, machen. Davor hatten die Eltern und auch die Lehrer am meisten Angst.“

I: „Okay, und wo sehen sie jetzt den Unterschied zur antiautoritären Erziehung?“

Frau Schulze: „Ja, es gibt in der offenen Arbeit sehr viele Regeln. (.)Also, äh, natürlich werden die immer mit den Kindern besprochen, ausgehandelt, von den Kindern aufgestellt oder eben auch, äh, wieder rückgängig gemacht. Also, ähm,(.) antiautoritär heißt ja noch eher, dass man gar keine richtige Meinung, keine Führung hat, die ist ja doch in gewisser Art und Weise/ Aber in einer anderen/ Also die Erzieherin nimmt keine führende Rolle. Sie nimmt die beratende Rolle (.) und die begleitende Rolle ein. Also das ist/ Antiautoritär ist noch ein Schritt weiter, ist noch ein bisschen anders, würde ich sagen.“ (Interview 3. Zeile 45-58)

Auch eine andere Erzieherin erwähnte die Konflikte mit dem sozialen Umfeld in Bezug auf die antiautoritäre Erziehung.

Frau Müller: „Aber erste Zeit hatten WIR speziell unseres offenes Haus viel zu kämpfen, muss ich ehrlich sagen. (.) Auch und sogar unter Erziehern noch von der Stadt, die dann gesagt haben ‘Ah, da geht [es] dann drunter und drüber. Die Kinder können machen, was sie wollen.’“ (Interview 1. Zeile 151-154)

Die Betonung des Wortes „WIR“ zeigt zum einen eine gewisse Abgrenzung zu anderen Institutionen. Zum anderen aber auch, dass die Erzieherinnen das Gefühl

haben, ungerecht behandelt worden zu sein. Es scheint so als ob nur das offene Haus mit Widerständen im sozialen Umfeld zu kämpfen hat. In nachfolgenden Passagen wird zudem ein gewisser Stolz auf die eigene pädagogische Arbeitsweise, auf die eigenen Kinder und auf die eigenen Eltern deutlich.

Frau Müller: „Also bei Konflikten/ UNSERE Kinder, ähm, im offenen Haus müssen wirklich viele Konflikte alleine lösen“ (Interview 1. Zeile 70f)

Frau Müller: „Aber es hat sich jetzt schon ein bisschen gebessert und UNSERE Eltern sitzen sowieso in unseren Boot.“(Interview 1. Zeile 168f.)

Die Betonungen des Begriffes „unsere“ lassen darauf schließen, dass die Kinder und Eltern, welche in der Kindertagesstätte begleitet werden, etwas Besonderes darstellen. Die Erzieherinnen sind stolz auf ihren Umgang mit den Eltern und mit den Kindern. Außerdem werden auch Besitzansprüche deutlich, welche an die Gruppenzugehörigkeiten aus anderen pädagogischen Arbeitsweisen erinnern.

Frau Müller: „Hier können sie wirklich spielen. Und es ist wirklich bei vielen Kindern so, wenn dann mehrere Tage, wenn sie zu Hause sind „Oh, endlich wieder in der Kita“ Ja, also hier können sie spielen, hier sind sie bei ihren Freunden.“ (Interview 1. Zeile 199-201)

Dieser Auszug verdeutlicht explizit den Stolz der Erzieherin, dass die Kinder sich scheinbar so auf die Kindertagesstätte freuen. Sie stellt sie als die einzige Möglichkeit für Kinder dar, wirklich zu spielen.

Frau Schulze: „Aber wir haben vorher, um nicht, äh,(.) irgendwie(.) falsche Wege zu gehen, uns keine Kita angeguckt. Also wir haben unsere eigene offene Kita geschaffen.“ (Interview 3. Zeile 40ff.)

Die Erzieherin geht davon aus, dass es auch falsche Ansätze oder Arbeitsweisen in der Pädagogik gibt, welche genau das für sie sind, führt sie jedoch nicht weiter aus.

Der Wortlaut „unsere eigene offene Kita“ entspricht wieder einem Alleinstellungsmerkmal, welche die Kindertagesstätte „Kinderträume“ als etwas besonders und einzigartiges darstellt.

5. Rückschlüsse auf die subjektiven Rollenerwartungen an eine pädagogische Fachkraft und an Kinder

Bei dem zusammenfassenden Betrachten der Interpretation von den Interviews lassen sich übergeordnete Rollenerwartungen an die Kinder und an die pädagogischen Fachkräfte erkennen.

Gegenüber der pädagogischen Fachkraft ist die häufigste Rollenerwartung, die als Beobachterin und als Bewertende. Die Interviewten schreiben einer Erzieherin die Aufgabe der Beobachtung zu und verbinden damit gleich indirekt die Bewertung des beobachteten Verhaltens. Nach diesem Schema der Beobachtung und gleichzeitigen Bewertung entscheidet die Erzieherin ihr weiteres Vorgehen und konstruiert somit aktiv einen Handlungszusammenhang. Dies bedeutet auch, dass die entsprechende Situation mit einer anderen Bewertung vermutlich auch anders weiterlaufen würde.

Die Rolle der Beobachterin wird zudem mit einem Zwang verbunden. Man muss beobachten. Die Bewertung hingegen scheint als etwas Selbstverständliches zu gelten. Die Erzieherin schätzt das kindliche Verhalten ein und geht dann dementsprechend vor.

Eine weitere wichtige Rollenerwartung ist die in Bezug auf das Gewähren von Freiheiten. Die befragten Erzieherinnen beanspruchen für sich die Rolle zu entscheiden, wann sie Freiheiten als Privilegien gewähren und wann sie sie verweigern. Dadurch wird in der pädagogischen Beziehung ein Machtgefälle und eine generationale Ordnung reproduziert, welche die Erzieherinnen in die Position bringt Macht auszuüben und die Kinder zwingt darauf zu reagieren.

Bei den Bildungsprozessen in der Kindertagesstätte sehen die Erzieherinnen sich als aktive Gestalterin. Durch Angebote und indirekte Impulse konstruieren sie die Bildungsprozesse der Kinder mit und fordern diese Aufgabe auch selbstständig ein. Zudem sehen es die Erzieherinnen als ihre Aufgabe an, mögliche Bildungsungleichheiten der Kinder oder eventuelle Schwächen auszugleichen.

In den Aussagen darüber, dass man mit den Kindern gemeinsam etwas entscheidet, wird deutlich, dass die Erzieherinnen sich zudem als Partner der Kinder sehen. Sie wollen eine gleichgestellte Beziehung auf Augenhöhe.

Jedoch nehmen die Befragten nur selten Bezug zu dieser Rollenerwartung, wodurch ihre Relevanz als gering einzuschätzen ist. Auffällig ist auch, dass die Erzieherinnen nicht einmal in den Interviews auf Entscheidungen eingehen, bei denen die Meinung der Kinder höher wiegt als die der pädagogischen Fachkräfte. Sie zielen auf kein Hierarchieverhältnis ab, bei denen die Kindern über den Erzieherinnen stehen. Dies lässt vermuten, dass sie an ihrem traditionellen Hierarchieverhältnis festhalten wollen, beziehungsweise höchstens eine gleichgestellte Beziehung zulassen würden.

Mit der Rollenerwartung der Erzieherin als Teammitglied verbinden die Interviewten vor allem Absprachen und gemeinsame Diskussionen. Diese Rolle wird überwiegend bei der Frage, nach dem Weg zum offenen Ansatz deutlich. Dabei scheinen die Teamprozesse eine wichtige Rolle gespielt zu haben. Gemeinsame Interessen wurden entdeckt und Zuständigkeiten geklärt. Die Erzieherinnen gehen zum Beispiel darauf ein, dass in der ersten Phase der Umstellung zum offenen Ansatz die Interessen jeder Pädagogin berücksichtigt wurde, als es darum ging Zuständigkeiten für die Räume festzulegen. Auch in der alltäglichen pädagogischen Arbeit scheint für die Befragten die Teamarbeit besonders wichtig zu sein. Die Befragten berichten von regelmäßigen Absprachen und Besprechungen über den Umgang mit einzelnen Kindern. Die Konsequenzen für Kinder werden in Teambesprechungen festgelegt. Des Weiteren fungiert die pädagogische Fachkraft als Partnerin für die Eltern. Jedoch scheint das Verhältnis der Erzieherinnen zu den Eltern widersprüchlich zu sein. Zum einen wird angesprochen, wie überzeugt die Eltern von der Qualität der pädagogischen Arbeit der Erzieherinnen sind.

Zum anderen müssen die Erzieherinnen regelmäßig noch Überzeugungsarbeit bei den Eltern leisten, da diese anscheinend noch durch das alte Bild vom Kind geprägt sind. Sie kritisieren den Umgang der Eltern mit den Kindern und dass die Eltern den Kindern alles abnehmen wollen. Dementsprechend sehen die Erzieherinnen die Eltern nicht als Spezialisten für ihr eigenes Kind. Die Erzieherinnen vertreten anscheinend die Meinung, dass sie als pädagogische Fachkräfte eher wissen, was gut für das Kind ist.

Dabei würde gleichzeitig ein weiterer Anspruch der befragten Pädagogen an ihre Rolle als Erzieherin zum Tragen kommen. Die Erzieherinnen sehen sich als Fachkräfte und Spezialistinnen für den offenen Ansatz.

Sie grenzen sich und ihre pädagogische Arbeit deutlich zu anderen Kindertagesstätten ab und beanspruchen ihr frühkindliches und pädagogisches Wissen als Kenntnisvorsprung gegenüber den Eltern. Andere pädagogische Ansätze und Wege werden als falsch bezeichnet.

Deutlich zu spüren ist in dem Zusammenhang auch ein großer Stolz und eine große Überzeugung in Bezug auf den offenen Ansatz. Die Rollenerwartungen an die Kinder von den Erzieherinnen sind vor allem geprägt von einem Kind, welches kompetent selbstständig handeln kann. Kinder können, nach Auffassung der Erzieherinnen, Konflikte alleine lösen und konzentriert arbeiten. Sie sollen und wollen alleine Entscheidungen treffen.

Zudem sollen die Kinder allseitig gebildet sein, das heißt auf allen Bereichen Fähigkeiten ausbilden. Dabei wird deutlich, dass die Kinder sich erst allseitig bilden müssen. Es wird eine Entwicklung erwartet, die eine Steigerung der Fähigkeiten beinhaltet. Das Kind als ein sich entwickeltes Wesen muss zum einen nach dem Verständnis der Erzieherinnen in seiner Entwicklung unterstützt werden. Zum anderen ist es aber noch nicht vollständig ausgebildet, das heißt es besitzt noch nicht dieselben Fähigkeiten wie eine erwachsene Person. Dieses Denkmodell widerspricht dem zuerst genannten Modell des kompetent handelnden Kindes zwar, jedoch tauchen beide Ansichten parallel in den Interviews auf.

Bei den Einschränkungen von Freiräumen ist zudem das Bild erkennbar, welches das Kind als ein zu bändigendes Wesen ansieht. Durch die Begrenzung der Freiheiten des Kindes sowie seiner Entscheidungsspielräumen soll das Kind in seiner Entwicklung gelenkt und seine raumgreifende Art gebändigt werden. Als gutes Beispiel aus den Interviews dient der Bericht einer Erzieherin, dass ein Kind, welches nur von einem Raum in den anderen rennt, für ein Woche in einem Raum verbleiben muss. Als Begründung jedoch führt die Erzieherin die Unterstützung der Bildungsprozesse an, nicht ein aktives Bändigen des Kindes.

Weiterhin wird das Kind als ein Objekt dargestellt, welches von außen beeinflusst wird, um Bildungsprozesse zu ermöglichen und zu beschleunigen. Die Raumgestaltung soll die Kinder durch äußere Reize zu Aktivitäten ermutigen und die Erzieherin drängt die Kinder durch gezielte Fragen zu Erkenntnissen. Die Kinder werden somit als ein passiv reagierendes Wesen in einer aktiven einflussnehmenden Umwelt gesehen.

Eine weitere wichtige Rollenerwartung gegenüber den Kindern zeigt sich in der Betonung von Übergängen. Das Kind wird im Zentrum von den Übergängen zwischen Krippe, Kindertagesstätte und Grundschule gesehen. Diese Wechsel scheinen die Kindheit und somit das Leben der Kinder maßgeblich zu strukturieren.

6. Vergleich: konzeptionelle Ansprüche des offenen Ansatzes und seine subjektiven Verarbeitungen

Die konzeptionellen Grundlagen, welche im ersten Teil der Arbeit vorgestellt wurden, verdeutlichen mehrere Rollenerwartungen sowohl an das Kind, als auch an die Erzieherinnen. In den dargestellten Interviews treten zudem einzelne Rollenerwartungen hervor. In diesem Kapitel soll nun ein Vergleich beider Darstellungen erfolgen.

Zunächst werden die Rollenerwartungen an die pädagogischen Fachkräfte näher betrachtet.

In den ausgeführten verschiedenen Rollenerwartungen von Mienert und Vorholz werden sechs Anforderungen an die pädagogische Fachkraft gestellt. Diese Rollenerwartungen beschreiben die Erzieherin als Bindungsperson, als Pädagogin für frühkindliches Lernen, als Erwachsenenbildnerin im Umgang mit den Eltern, als Beobachterin, als Netzwerkarbeiterin und als Moderatorin (siehe Kapitel 2.2.). Dem gegenüber stehen die Rollenerwartungen, welche in den Interviews von den Erzieherinnen selbst erwähnt werden. Sie beschreiben die Rolle der Erzieherin als Beobachterin und Bewertende, als Wächterin über Freiheiten sowie deren Konsequenzen, als aktive Gestalterin von Bildungsprozessen, als Partnerin der Kinder, als Teammitglied, als Partnerin für Eltern und als Fachkraft für den offenen Ansatz (siehe Kapitel 5.).

Diese Aufzählung der unterschiedlich dargestellten Rollenerwartungen zeigt, dass das Bild der Erzieherin in konzeptionellen Grundlagen bezüglich des offenen Ansatzes von denen in der Realität vorhanden Anforderungen an eine pädagogische Fachkraft abweicht. Während in der Literatur die Rolle der Erzieherin als Beobachterin vorwiegend in den Hintergrund rückt und eine eher untergeordnete Rolle spielt. So ist sie für die befragten Erzieherinnen in der alltäglichen Praxis von zentraler Bedeutung.

Zudem sehen die Erzieherinnen diese Beobachtungen zum einen als Zwang an, zum anderen bewerten die Erzieherinnen auf Grund dieser Beobachtungen die Kinder und bauen darauf ihr weiteres pädagogisches Handeln auf.

Die Erzieherin fungiert demnach deutlich als eine Bewertungsinstanz. Dieses Rollenverständnis sollte eigentlich nach Mienert und Vorholz aufgebrochen werden, da die Erzieherin keine entwicklungsdiagnostischen Einschätzungen abgeben soll.

Die befragten Erzieherinnen stellten auch die Rolle als Wächterin über Freiheiten in den Mittelpunkt. Sie stellten klar, dass sie den Kindern gewisse Entscheidungsfreiräume zwar gewähren, diese aber auch wieder entziehen können. Handlungs- und Entscheidungsfreiräume werden somit als ein Privileg angesehen.

In der konzeptionellen Darstellung kommt diese Rollenerwartung nicht vor. Auch wenn sie eventuell in anderer Literatur zum offenen Arbeiten erwähnt wird, so kann trotzdem davon ausgegangen werden, dass diese Rollenanforderung nur eine geringe Bedeutung spielt. In einem konzeptionellen Kontext, welches das Kind eher als Partner der pädagogischen Fachkraft sieht, scheint eine einseitige Positionierung der Erzieherin zur Bewachung von Freiheit als nicht zielführend. In der Literatur wird nicht ausgeführt, dass die Erzieherinnen auch Partner der Kinder sind. Die Erzieherinnen stellen in ihren Aussagen heraus, dass durch gemeinsame Entscheidungen eine Partnerschaft zwischen Pädagogen und Erwachsenen gelebt werden soll.

Die Rollenzuschreibung in Bezug auf die aktive Gestaltung von Bildungsprozessen wie sie von den befragten, pädagogischen Fachkräften dargestellt wird, lässt sich der Rollenerwartung von Mienert und Vorholz für der Pädagogin des frühkindlichen Lernens gegenüberstellen. Jedoch konzentrieren sich die Erzieherinnen in den Interviews explizit auf ihre Möglichkeiten der aktiven Unterstützung der Kinder in Bildungsprozessen. Mienert und Vorholz sehen in dieser Rollenerwartung eher das allgemeine Vorhandensein von Wissen über frühkindliches Lernen. Während die Erzieherinnen von speziellen Fördermöglichkeiten für die Kinder sprechen, gehen die Autoren von indirekten Anregungen aus.

Zu bemerken ist ebenfalls, dass die Erzieherinnen in den Interviews sich scheinbar nicht als Erwachsenenbildnerin sehen. Sie stellen überwiegend die Partnerschaft, die gute Kommunikation und die Anerkennung der Eltern heraus. Es wird nicht wie bei Mienert und Vorholz davon gesprochen, dass die Pädagoginnen den Eltern etwas mitgeben und sie in einer gewissen Art mitbilden können.

Neben den gemeinsamen oder ähnlichen Rollenerwartungen gibt es unterschiedliche Anforderungen an die Rolle der Pädagogin im offenen Ansatz. So nehmen die Erzieherinnen in den Interviews keinen Bezug auf die Arbeit im Netzwerk der Kindertagesstätte. Nur selten erwähnen sie eine Kooperation mit der Grundschule und auch nur im Zusammenhang mit Vorurteilen an der offenen Arbeit.

Die Rolle der Moderatorin kommt nur indirekt heraus. In dem Beispiel einer Erzieherin, indem Konfliktlösungsstrategien anhand eines Buches reflektiert werden, wird sie selbst moderierend tätig indem sie die Diskussion der Kinder durch eine Frage anregt. Auch die in der Literatur bedeutendste Rollenerwartung als Bindungsperson für die Kinder, wird von den Erzieherinnen nicht angesprochen. Sie gehen nicht auf ihre Bindung mit den Kindern ein oder auf die Bedeutung einer sicheren, vertrauens-vollen Bindung. Auch die Literatur greift bestimmte Rollenerwartungen nicht auf, welche die Erzieherinnen benennen.

Eine weitere Rolle, die bei Mienert und Vorholz nicht erwähnt wird, ist die des Teammitglieds. Die Erzieherinnen berichten vorwiegend von gemeinsamen Absprachen und wiederholenden Reflexionen. Es ist jedoch zu erwähnen, dass bei anderen Autoren, unter anderem Regel, die Teams in Kindertagesstätten durchaus eine Rolle spielen. Auch berichten viele Teams beispielhaft in der Literatur über ihren Weg zur offenen Arbeit und ihre eigenen Erfahrungen mit dieser Arbeitsweise.

Nachfolgend werden nun die Rollenerwartungen an die Kinder betrachtet. Auch unter diesen Aspekt zeigen sich wieder Gemeinsamkeiten und Unterschiede.

Die Erzieherinnen beschreiben die Kinder in ihren Aussagen widersprüchlich. Sie werden zum einen als kompetente, selbstständig handelnde und allseitig gebildete Kinder gesehen, aber auch als von außen beeinflussbares Objekte und zu bändigende Wesen. Zudem ist für sie das Kind oder besser die Kindheit von Übergängen geprägt und das Kind muss entweder auf einen Übergang vorbereitet werden oder hat gerade erst einen Übergang hinter sich.

In der grundlegenden Literatur zur offenen Arbeit wird das Kind als ein freies, handelndes Wesen beschrieben, welches seiner eigenen Entwicklung folgt und im sozialen Umfeld agiert.

Für die Erzieherinnen scheint von zentraler Bedeutung zu sein das Kind als ein kompetentes, selbstständiges Wesen zusehen. Dies wird zum Beispiel an den Aussagen deutlich, dass Kinder ihre Konflikte auch alleine lösen wollen. Das Modell, welches von Wieland dargestellt wird, scheint dem zu entsprechen. Das Kind handelt auf Grund seiner eigenen, individuellen Theorien selbstständig und konstruiert sich seine Umwelt selbst.

Dem entgegenstehend äußern die Erzieherinnen jedoch auch Rollenerwartungen, welche das Kind als ein zu bändigendes Wesen beschreiben. Kinder müssen Konsequenzen für das eigene Handeln spüren und ein zu auffälliges Verhalten muss strukturiert sowie eingeeignet werden. Dies widerspricht dem reflexiven Subjektmodell von Wieland, da das Verhalten des Kindes einer inneren Logik folgt. Es wäre somit Aufgabe der Erzieherin nicht das Verhalten des Kindes zu ändern, sondern das Verhalten des Kindes zu verstehen.

Ein weiterer Widerspruch zeigt sich in dem Verständnis von kindlicher Entwicklung. In den konzeptionellen Grundlagen (siehe Kapitel 2.3.) wurde deutlich, dass die Kinder sich aus einem inneren Impulse heraus selbstständig entwickeln. Die Erzieherinnen verfolgen aber durch ihre anhaltenden Anregungen und Bildungsangebote, sowie durch ihre wiederholenden Bewertungen von Entwicklungsständen einen Entwicklungsbegriff, welcher eine von außen angetriebene Entwicklung vorsieht.

Die Literatur vernachlässigt in den Rollenerwartungen an das Kind den Schwerpunkt der Übergänge und die Auswirkungen dieser auf das kindliche Verhalten und die Anforderungen an das Kind. Jedoch ist in den Aussagen der Erzieherinnen und der Leiterin das Thema des Überganges zu Grundschule ein zentraler Bereich.

7. Fazit

Die voran gestellten Anforderungen an die Rolle der Erzieherin von Pasternack (2013) richten sich überwiegend auf die Begleitung von Bildungsprozessen der Kinder und das Beobachten und Planen von Förderungsmöglichkeiten sowie die Kooperation mit den Eltern und anderen Institutionen. (vgl. Pasternack 2013. S.63) Auch für die Befragten steht die Anregung von Bildungsprozessen anscheinend im Zentrum der Aufmerksamkeit. Sie berichten, wie sie durch Raumgestaltung oder anderen Angeboten versuchen, die Bildungsprozesse der Kinder zu begünstigen. Auch die Aufgabe der Beobachtung und Dokumentation wird von den Erzieherinnen und der Leiterin angesprochen. Jedoch dient dies für die Erzieherinnen zum Erkennen von Defiziten und Förderungsmöglichkeiten. Das lässt sich auch in der beschriebenen Defizitorientierung innerhalb der Interviews erkennen. Allgemein wird deutlich, dass der empfundene Zwang durch von außen aufgegebenen Rollenerwartungen für die Befragten spürbar ist.

Zu der Beantwortung der Fragestellung, wie die subjektiven Ansichten der Erzieherinnen aus einer Kindertageseinrichtung in Stendal über den offenen Ansatz in Beziehung zu den konzeptionellen Hintergründen gesetzt werden können, ist festzuhalten, dass sowohl Unterschiede als auch Übereinstimmungen erkennbar sind. Die Widersprüche beziehen sich vorwiegend darauf, dass die Erzieherinnen stärker den von außen aufgegebenen Zwang thematisieren. Sie scheinen in ihrem Handeln stark von den gesellschaftlichen Anforderungen an ihre Arbeit und von den äußeren Erwartungen an ihre Rolle abhängig zu sein. Zudem werden in ihren Aussagen in Bezug auf die Anforderungen an Kinder Ansichten deutlich, welche in den konzeptionellen Grundlagen nicht deutlich werden. Das Bild vom Kind als ein zu bändigendes Wesen und als ein von außen beeinflussbares Objekt kommt in den Grundlagen zum offenen Ansatz nicht vor. Ausserdem ist zu beobachten, dass für die Erzieherinnen Rollenerwartungen im Zentrum stehen, welche die direkte Arbeit mit den Kindern beeinflussen. Rollenerwartungen, welche die Kooperation mit den Eltern oder mit dem sozialen Umfeld werden in geringer Zahl benannt, und wenn dann auch nur um die pädagogische Arbeit als erfolgreich darzustellen.

Es kommt der Eindruck auf, dass die Erzieherinnen in der Praxis sich darauf fokussieren, die Bildungsangebote für die Kinder aufrechtzuerhalten und weiter zu entwickeln sowie die Bildungsprozesse möglichst genau im Blick zu behalten.

Eine Handlungsalternative wäre ein stärkeres Vertrauen der Erzieherinnen an die Selbstbildung und die Selbstregulierung von Kindern. Sonst kommen die pädagogischen Fachkräfte sehr schnell in eine anhaltende Beobachtungs- und Bewertungshaltung. Jedoch kann dieser Versuch nicht von außen vorgegeben werden, da man sonst in einem erneuten Interview vermutlich wieder dieselben Aussagen bekommen würde, in denen scheinbar alles positiv aufgefasst wird, aber im Untergrund die veralteten Ansichten noch hervortreten. Dieser Fortschritt des offenen Ansatzes muss von den Erzieherinnen selbst angestoßen werden, fast genauso wie die Entwicklung der offenen Arbeit zu Beginn ihrer Entstehungsgeschichte. In dieser Hinsicht ist es auch von wesentlicher Bedeutung anzumerken, dass ein Öffnungsprozess niemals abgeschlossen sein kann. Die Entwicklung der Erzieherinnen und ihrer pädagogischen Arbeit werden ist fortlaufend verändern und neu konstruieren, wodurch auch die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit nur als eine Momentaufnahme angesehen werden können.

Interessant ist es auch, dass die Rollenerwartungen an die Kinder in den konzeptionellen Grundlagen nicht so ausführlich beschrieben werden wie die Rollenanforderungen bezüglich der Erzieherinnen. Die Aufgaben der Erzieherinnen werden genau aufgeführt. Es wäre ein neuer Forschungsansatz die Grundlagenliteratur hinsichtlich der Rollenerwartungen an Kinder genauer mit einer Literaturanalyse zu untersuchen. Eventuell könnte man über die Erwartungen an die pädagogische Fachkraft auch Rollenbilder bezüglich der Kinder erkennen.

Aus kindheitswissenschaftlicher Sicht, welche das Kind in seinen verschiedenen Lebenskontexten als selbstbestimmtes und kompetentes Kind sieht, ist der offene Ansatz in seinen Grundlagen als positiv zu bewerten. Die Offenheit der Erzieherinnen ermöglicht ein individuelles Wahrnehmen jedes Kindes mit seinen Stärken und Schwächen.

Da ein zukünftiges Arbeitsfeld für Studierende der Kindheitswissenschaftlerinnen die Leitungsfunktion einer Kindertagesstätte darstellt, ist die Auseinandersetzung mit verschiedenen Verarbeitungsmustern der Erzieherinnen von großer Bedeutung. Durch das Reflektieren dieser Verarbeitungen lassen sie Strukturen und Arbeitsweisen erkennen, welche der Verbesserung einer pädagogischen Qualität entgegenwirken würden. Zudem ist es wichtig, die Entscheidungshintergründe der Erzieherinnen zu verstehen, um eine offene und freie Kommunikation im Team gewährleisten zu können. Dabei sollte es jedoch nicht darum gehen, das Verhalten der Erzieherinnen und ihre Aussagen als negativ zu deuten, sondern lediglich darum einen momentanen Stand zu ermitteln. Ebenfalls ist zu erkennen, dass es zahlreiche Beispiele gibt in denen Erzieherinnen aus ihren Erfahrungen mit dem offenen Ansatz berichten. Jedoch gibt es kaum zitierte Kinder, welche ihre Erlebnisse mit der offenen Arbeitsweise erzählen.

Die wenigen Beispiele in der Literatur, in denen Situationen mit Kindern aus der Perspektive von Erzieherinnen erzählt werden, scheinen nur darauf zu zielen, das Verhalten der Erzieherinnen als positiv darzustellen. Somit wäre als weiterführendes Forschungsinteresse die Frage festzuhalten, wie Kinder die offene Arbeitsweise erleben und welche Erfahrungen sie dadurch sammeln.

Weiterhin wäre es, wie schon erwähnt, möglich die konzeptionelle Literatur hinsichtlich der Rollenerwartungen an das Kind zu analysieren. Zudem könnte man noch mehr Interviews mit Erzieherinnen, welche mit dem offenen Ansatz arbeiten, durchführen, um die hier festgestellten Ergebnisse zu überprüfen.

Die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel hat sich als Auswertungsmethode bewährt, da die grundsätzliche Offenheit des Kategoriensystems eine unbeschränkte Interpretation möglich machte. Jedoch trat auch die Schwierigkeit der Systematisierung auf. Das Kategoriensystem konnte auf unterschiedliche Art und Weise zusammengefasst und strukturiert werden, wodurch bei einer erstmaligen Forschung eine gewisse Unsicherheit aufkam.

Die Grundlagenliteratur zum offenen Ansatz ist vielfältig und praxisnah. Allerdings entsteht durch diese Praxisnähe und durch die zahlreichen Praxisberichte auch ein Mangel an wissenschaftlichen Quellen.

Viele Einrichtungen beschreiben den Prozess der Öffnung, aber die wissenschaftlichen Begründungen fehlen zumeist. So kann auch der Eindruck entstehen, dass der offene Ansatz nicht wissenschaftlich fundiert ist. Die Auswirkungen für die vorliegende Arbeit bestanden vor allem in der Konzentration auf einige wenige Autoren und die Auswahl bestimmter Kapitel.

Persönlich ist es mir noch wichtig zu erwähnen, dass es mir nicht darum geht, die Aussagen der Erzieherinnen und der Leiterin als falsch darzustellen. Sie zeigen ihren momentanen Stand in einem immer weiter gehenden Öffnungsprozess und eine Möglichkeit wie die heutigen Fachkräfte in den Einrichtungen mit den neuen Anforderungen umgehen. Die Konzentration auf Bildungsprozesse sowie eine Verbindung mit den verinnerlichten eigenen Vorstellungen über Kinder ist meiner Meinung nach nicht als negativ anzusehen. Aber es muss hinsichtlich der Auswirkungen für die Kinder und für die Qualität der pädagogischen Arbeit reflektiert werden. Dies stellt eine weitere Aufgabe für Forschung und Praxis dar. Diese Reflexion nimmt für mich auf Grund meines zukünftigen Berufswunsches, die Leitung einer Kindertagesstätte, einen wichtigen Stellenwert ein, wodurch die vorliegende Arbeit mir wichtige Erkenntnisse über die Verarbeitungen von Erzieherinnen vermittelt.

8. Literaturverzeichnis

Dehlfing, Renate (2007). Der Kindergarten als vorbereitete und herausfordernde Umgebung.

In: Regel, Gerhard; Wieland, Axel Jan (Hg.) (2007). Offener Kindergarten konkret. Veränderte Pädagogik in Kindergarten und Hort. überarb. Neuaufl. EB-Verlag. Rissen. Hamburg. S.171-177

Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2012). Praxisbuch Interview & Transkription. Regelsysteme und Anleitungen für qualitative ForscherInnen. 4. Aufl. Marburg.

Entnommen aus: www.audiotranskription.de/praxisbuch (08.07.2014)

Düx, Gislinde; Gärtner, Petra; Knauf, Tassilo; Schlüter, Daniela (2008). Handbuch pädagogische Ansätze. Praxisorientierte Konzeptions- und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. 1. Aufl. Cornelsen Scriptor (Frühe Kindheit Pädagogische Ansätze). Berlin.

Fuchs-Heinritz, Werner; Klimke, Daniela; Lautmann, Rüdiger; Rammstedt, Otthein; Stäheli, Urs; Weischer, Christoph; Wienold, Hanns (Hrsg) (2011). Lexikon zur Soziologie. 5.Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S. 581 + 773.

Funke, Ute; Sander, Eva (2007). Offene Arbeit mit vielen Gesichtern.

In: Regel, Gerhard; Wieland, Axel Jan (Hg.) (2007). Offener Kindergarten konkret. Veränderte Pädagogik in Kindergarten und Hort. überarb. Neuaufl. EB-Verlag. Rissen. Hamburg. S.108- 113

Förster, Marlis (2007). Die Beziehung zwischen Freispiel und Angeboten.

In: Regel, Gerhard; Wieland, Axel Jan (Hg.) (2007). Offener Kindergarten konkret. Veränderte Pädagogik in Kindergarten und Hort. überarb. Neuaufl. EB-Verlag. Rissen. Hamburg. S.193-212

Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2009). Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 3. Aufl. VS Verl. für Sozialwiss (Lehrbuch). Wiesbaden.

Kühne, Thomas; Regel, Gerhard (Hrsg) (2000). Bildungsansätze im offenen Kindergarten. Erzieherinnen im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit. EB-Verlag. Hamburg. S. 17 - 86

Lienen, Beate von (2007) Von der Akteurin für Kinder zur engagierten, lernenden und gewährenden Begleiterin.

In: Regel, Gerhard; Wieland, Axel Jan (Hg.) (2007). Offener Kindergarten konkret. Veränderte Pädagogik in Kindergarten und Hort. überarb. Neuaufl. EB-Verlag. Rissen. Hamburg. S.13-49

Lill, Gerlinde (2006). Einblicke in Offene Arbeit. Verlag das Netz. Weimar.

Mienert, Malte; Vorholz, Heidi (2011). Den Alltag öffnen - Perspektiven erweitern. Offene Arbeit in der Kita nach den Bildungsplänen gestalten. 1. Aufl. Bildungsverlag. Eins (Bildung von Anfang an Pädagogische Grundsätze). Köln.

Pasternack; Peer. Von der Kyrptoprofessionalisierung zur Teilakademisierung. Frühpädagogische Berufsfeldentwicklungen (2013)

In: Gillessen, Jens; Keil; Johannes; Pasternack; Peer (Hrsg.) (2013). Berufsfelder im Professionalisierungsprozess. Geschlechtsspezifische Chancen und Risiken (= die hochschule 1/2013) S. 57-73. Institut für Hochschulforschung (HoF). Halle-Wittenberg

Entnommen aus: http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/13_1/Pasternack.pdf

Regel, Gerhard (2007a). Bedürfnisorientierung – Geben und Nehmen in der Beziehung zu Kindern.

In: Regel, Gerhard; Wieland, Axel Jan (Hg.) (2007). Offener Kindergarten konkret. Veränderte Pädagogik in Kindergarten und Hort. überarb. Neuaufl. EB-Verlag. Rissen. Hamburg. S.50 – 87

Regel, Gerhard (2007b). Psychomotorische Bausteine für das Kindergartenkonzept.

In: Regel, Gerhard; Wieland, Axel Jan (Hg.) (2007). Offener Kindergarten konkret. Veränderte Pädagogik in Kindergarten und Hort. überarb. Neuaufl. EB-Verlag. Rissen. Hamburg. S.88-108

Regel, Gerhard (2011). Der offene Kindergarten: Zeitgemäß und kooperativ kindzentriert – Vom Wandel der letzten 20 Jahre.

In: Regel, Gerhard; Santjer, Uwe (Hg.) (2011). Offener Kindergarten konkret in seiner Weiterentwicklung. Aus der Praxis für die Praxis - 20 Jahre später. EB-Verlag. Berlin. S. 15-50

Regel, Gerhard (2008). Plädoyer für eine offene Pädagogik der Achtsamkeit. Zur Zukunft des Offenen Kindergartens. 2. Aufl. EB-Verlag. Hamburg. S. 11 - 34

Regel, Gerhard; Kühne, Thomas (2007). Pädagogische Arbeit im offenen Kindergarten. 5. Gesamtafl. Herder (Profile für Kitas und Kindergärten). Freiburg.

Santjer, Uwe; Altenwalder Team (2011). Das Kindergartenteam als Herz des Offenen Kindergartens

In: Regel, Gerhard; Santjer, Uwe (Hg.) (2011). Offener Kindergarten konkret in seiner Weiterentwicklung. Aus der Praxis für die Praxis - 20 Jahre später. EB-Verlag. Berlin. S. 51-65

Wieland, Axel Jan (2007). Menschenbild und Methodenkonzept der Handlungsforschung im Zusammenhang mit „offener“ Kindergartenarbeit.

In: Regel, Gerhard; Wieland, Axel Jan (Hg.) (2007). Offener Kindergarten konkret. Veränderte Pädagogik in Kindergarten und Hort. überarb. Neuaufl. EB-Verlag. Rissen. Hamburg. S.13-49

9. Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe angefertigt habe, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt, und alle Ausführungen, die anderen Schriften wörtlich oder sinngemäß entnommen wurden, als solche kenntlich gemacht habe.

Stendal, 16.07.2014

Ort, Datum

Unterschrift