



**EALP** Europäische Akademie für Logotherapie und Psychologie

## **Diplomarbeit im Rahmen der Ausbildung zur psychologischen Lebens- und Sozialberaterin nach Viktor Frankl**



### **Die innere Haltung sowie das Menschbild von Elementarpädagog\_innen als Grundstein für ein pädagogisches Konzept im 21. Jahrhundert**

Wie durch einen Perspektivenwechsel, professionelles pädagogisches Handeln und wahrnehmendes Beobachten inspirierende Bildungsräume geschaffen werden können

Verfasst von:

Martina Reiner

Klagenfurt im Jänner 2021

## **Eidesstattliche Erklärung**

Hiermit erkläre ich eidesstattlich, dass die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst wurde. Alle direkten und indirekten Zitate wurden deutlich gekennzeichnet und die Quellen im Literaturverzeichnis korrekt angegeben. Diese schriftliche Arbeit wurde noch an keiner Stelle vorgelegt.

## **Gender Erklärung**

Ich möchte mich im Laufe der Arbeit darum bemühen auf die gleichberechtigte Nennung von Männern und Frauen zu achten, damit sich Leser, wie auch Leserinnen angesprochen und gleichwertig mitbedacht fühlen und somit auch stereotypischen Rollenbildern entgegenwirken. Aus Gründen der Übersichtlichkeit und besseren Lesbarkeit werden anderweitige Geschlechteridentitäten nicht extra angeführt, aber ebenso mitgemeint.

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b> .....	4
<b>1. Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan und Leitfaden für Wertbildung im Kindergarten</b> .....	5
<b>1.1 Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan und seine Prinzipien</b> .....	5
1.1.1 Ganzheitlichkeit und lernen mit allen Sinnen sowie Lebensweltorientierung .....	6
1.1.2 Individualisierung sowie Differenzierung und Empowerment .....	8
1.1.3 Sachrichtigkeit sowie Partizipation .....	11
1.1.4 Transparenz sowie Bildungspartnerschaft .....	12
<b>1.2 Werte leben, Werte bilden – Wertebildung im Kindergarten</b> .....	14
1.2.1 Was sind Werte? .....	14
1.2.2 Achtung, Respekt, Gleichwertigkeit .....	17
1.2.3 Toleranz und Offenheit .....	18
1.2.4 Verantwortung - für sich, für andere, für die Natur.....	19
1.2.5 Selbstbestimmung, Autonomie, Freiheit.....	20
1.2.6 Empathie und Frieden .....	21
<b>2. Das Menschenbild von Elementarpädagog_innen als Basis der pädagogischen Haltung</b> .....	22
<b>2.1 Das Bild vom Kind</b> .....	22
2.1.1 Erkenntnisse aus der konstruktivistischen Entwicklungspsychologie.....	23
2.1.2 Erkenntnisse aus der Neurobiologie .....	24
<b>2.2 Das Kind als Person</b> .....	25
2.2.1 Das Kind als dialogisches Wesen.....	26
<b>2.3. Das Rollenverständnis der Pädagog_innen</b> .....	28
2.3.1 Das Menschenbild der Existenzanalyse.....	29
2.3.2 Die Grundpfeiler der Person .....	31
2.3.3 Was ist Selbstdistanzierung und wozu ist sie gut .....	32
2.3.4 Was ist Selbsttranszendenz und wozu ist sie gut? .....	33
<b>2.4 Verschiedene Definitionen</b> .....	34
<b>2.5 Selbstwert in verschiedenen psychotherapeutischen Ansätzen</b> .....	36
2.5.1 Selbstwert aus systemischer Sicht .....	37
2.5.2 Die Entwicklung des Selbstwertes aus existenzanalytischer Sicht.....	38
<b>3. Praktische Umsetzungsmöglichkeiten inklusive Raumkonzepte</b> .....	41
3.1 Kindern Raum und Räume geben .....	41
3.1.1 Lebensräume – Raumgestaltungskonzepte, die sich an den Bedürfnissen der Kinder orientieren .....	44
3.2 Beobachtung oder Beschreibung der kindlichen Handlungen .....	46
3.2.1 Beobachtung – Wozu? .....	47

3.2.2 Verfahren zur systematischen Beobachtung und Dokumentation von Entwicklungs- und Bildungsprozessen .....	49
3.2.3 Wahrnehmendes Beobachten .....	49
3.3 Elternarbeit als lästige Pflicht – oder Erziehungs- und Bildungspartnerschaft um das Kind in seiner Entwicklung gemeinsam bestmöglich zu unterstützen .....	51
3.3.1 Professionelle Haltung für eine gelingende Bildungs- und Erziehungspartnerschaft.....	51
3.4 „Heute wieder nur gespielt“ – Der Stellenwert des kindlichen Spiels .....	53
<b>Resümee:</b> .....	57
Literaturverzeichnis .....	57

## Vorwort

Mein Kernberuf ist diplomierte Kindergarten- und Hortpädagogin. Seit über zwanzig Jahren bin ich in diesem Feld als gruppenführende Pädagogin in den verschiedenen Bereichen der Elementarpädagogik mit Kindern von eins bis vierzehn Jahren, sowie im Führungsbereich als Leitern tätig. Seit Juli 2019 bin ich als pädagogische Fachberaterin im Amt der Kärntner Landesregierung Unterabteilung Elementarbildung angestellt. Mein Tätigkeitsfeld umfasst pädagogische Fachberatung bei den Rechtsträgern der Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen sowie in den Teams der Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen. Aufgrund meines Tätigkeitsfeldes reichen immer wieder unterschiedliche Rechtsträger unterschiedliche pädagogische Konzepte ein. Unlängst wurde mir ein pädagogisches Konzept mit dem Inhalt der existentiellen Pädagogik übermittelt. Schon bald begeisterte mich der Inhalt und ich erkannte schnell die Parallelen zu den logotherapeutischen und existenzanalytischen Ansätzen nach Viktor Frankl und einigen aktuellen zeitgemäßen Grundsätzen der pädagogischen Arbeit, die seitens der pädagogischen Fachberatung als pädagogische Grundhaltung vertreten wird. Somit entschloss ich mich, vor dem Hintergrund des bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplans und des Leitfadens für Wertebildung, welche als Grundlagendokumente gelten und einer gesetzlichen Umsetzung bedürfen, eine pädagogische Konzeption zu erstellen, die einerseits logotherapeutische und existenzanalytische Handlungsweisen beinhaltet, sowie den Prinzipien des bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplanes entspricht. Die Diplomarbeit möchte ich in drei Phasen aufteilen. Beginnen werde ich mit dem theoretischen Teil des *bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan* und einige Prinzipien sowie dem *Leitfaden für Wertebildung* mit ein paar aus meiner Sicht wichtigen Werten. Der zweite Teil wird das *Bild vom Kind* und die *innere Haltung* der Pädagogen beschreiben und der dritte Teil soll *praktische Umsetzungen* beinhalten in Anbetracht der *Raumkonzepte* sowie *das Spiel* als effektive Lernform.

Meine Vision ist es, diese Inhalte künftig kärntenweit den Rechtsträgern sowie Leiter\_innen von Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen in Form von Lehrgängen oder Fortbildungmodulen näher zu bringen, sodass durch einen Perspektivenwechsel, professionelles pädagogisches Handeln und wahrnehmendes Beobachten folglich inspirierende Bildungsräume geschaffen werden können.

# 1. Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan und Leitfaden für Wertbildung im Kindergarten

Im folgenden Kapitel über den bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan und den Leitfaden für Wertbildung im Kindergarten möchte ich genauer auf einige Prinzipien und Werte eingehen, die aufgrund von aktuellen wissenschaftlichen und neurobiologischen Erkenntnissen im elementarpädagogischen Alltag als zeitgemäß und aus meiner Sicht unabkömmlich sind.

Gemäß § 2a des Kärntner Kinderbildungs- und -betreuungsgesetzes sind grundsätzlich folgende Grundlagendokumente in Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen anzuwenden:

- **Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich**  
Dieser enthält Bildungsbereiche für die qualitätsvolle pädagogische Arbeit in elementaren Bildungseinrichtungen.
- **Sprachliche Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule**  
Der Leitfaden stellt die Grundlage für die Begleitung und Dokumentation individueller sprachbezogener Bildungsprozesse dar.
- **Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen. Vertiefende Ausführungen zum bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan**  
Das Modul zielt auf den Erwerb grundlegender Kompetenzen am Übergang zur Schule ab.
- **Werte leben, Werte bilden. Wertebildung im Kindergarten**  
Der Leitfaden zielt auf die Vermittlung grundlegender Werte der österreichischen Gesellschaft in kindgerechter Form ab.
- **Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt. Leitfaden für die häusliche Betreuung sowie die Betreuung durch Tageseltern**  
Der Leitfaden impliziert eine praxisnahe Anleitung für eine kindgerechte Bildungsarbeit im Rahmen der häuslichen Betreuung sowie bei Tageseltern für Kinder im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr.
- **Leitfaden „Digitale Medienbildung in elementaren Bildungseinrichtungen“**  
Der Leitfaden leistet einen Beitrag zur fachlichen Auseinandersetzung mit digitaler Medienbildung in der frühen Kindheit und zielt auf eine Unterstützung der Pädagoginnen und Pädagogen bei der Gestaltung ihrer medienpädagogischen Praxis ab.

## 1.1 Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan und seine Prinzipien

Dank der konstruktiven Zusammenarbeit mit Bund und Ländern ist es 2009 gelungen, die jahrzehntelange Forderung nach einem gemeinsamen Bildungsplan für Kinder im Alter von null bis sechs Jahren zu verwirklichen. Die Länder haben in ihrer Zuständigkeit für das Kindergartenwesen den Bildungsplan gemeinsam mit den Expert\_innen des Charlotte-Bühler-Instituts für praxisorientierte Kleinkindforschung entwickelt. Der Bund hat sich entsprechend dem Regierungsprogramm und in seiner Zuständigkeit für die Ausbildung der Elementarpädagog\_innen an diesem Prozess beteiligt. Die gute Zusammenarbeit wird am Ergebnis sichtbar. Dieses Bindeglied über Kompetenzgrenzen hinweg ist ein Bekenntnis dafür, dass das Kind im Mittelpunkt stehen muss.

Die Pädagog\_innen werden durch den vorliegenden Bildungsplan in ihrer professionellen Rolle noch besser unterstützt. Unseren Kindern müssen im Elementarbereich die besten Startbedingungen ermöglicht werden, und es gilt die „Brücke“ zur Grundschule weiterzubauen. (Dr. Claudia Schmed Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2009)

*„Eine Gesellschaft offenbart sich nirgendwo deutlicher als in der Art und Weise, wie sie mit ihren Kindern umgeht.“ (Nelson Mandela)*

Mit nachfolgenden Prinzipien und Werten möchte ich auch eine Verbindung zum philosophischen Gedankengut nach Viktor Frankl schaffen. Ich habe bewusst diese Prinzipien sowie Werte gewählt und kombiniert, da sie sich einerseits zum Teil ergänzen und andererseits aus meiner Sicht von enormer Bedeutung sind, um eine wertschätzende innere Haltung gegenüber dem Kind und sich selbst zu entwickeln.

### 1.1.1 Ganzheitlichkeit und lernen mit allen Sinnen sowie Lebensweltorientierung

Lernen ist ein ganzheitlicher Prozess, an dem Körper und Psyche beteiligt sind. **Ganzheitliche Bildungsprozesse** orientieren sich an der Gesamtpersönlichkeit der Kinder, indem sie ihre **Sinne** sowie ihre sozial-emotionalen und motorischen Fähigkeiten ansprechen (vgl. Charlotte-Bühler-Institut, 2009).

Kinder verfügen über vielfältige, individuell unterschiedliche Lebens- und Lernerfahrungen. **Bildungsprozesse, die an diese Erlebnisse und Erfahrungen anknüpfen**, betreffen Kinder unmittelbar und motivieren zur selbsttätigen Auseinandersetzung. Neues kann mit bereits Bekanntem und Vertrautem in Verbindung gesetzt werden, wodurch neurale Netzwerke im Gehirn aufgebaut, verstärkt und differenziert werden (vgl. Charlotte-Bühler-Institut, 2009),

Weil Kinder ihre Welt über ihren Körper und Sinne erfahren, brauchen sie eine „sinnliche Umgebung“. Sie sind mit allem Notwendigen ausgestattet, um ihre Umwelt neugierig zu erforschen, ihre Körperkräfte zu üben und ihre Geschicklichkeit zu entwickeln. Sie brauchen Räume und Materialien, die ihnen genau das ermöglichen (vgl. Beek, 2014).

Vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Erkenntnisse der letzten Jahrzehnte verweist Gerd E. Schäfer (2005) darauf, dass wir die Welt nicht mechanisch wahrnehmen, sondern sie mit den Mitteln unserer Sinne mehr oder weniger differenziert strukturieren. Wahrnehmen ist bereits ein Denkprozess, der unterschiedliche Qualitäten von Wahrnehmungen hervorbringt. Es ist deshalb konsequent davon zu sprechen, dass im strengeren Sinne nur gedacht werden kann, was tatsächlich wahrgenommen wurde. Was Kinder wahrnehmen wird zu ihrem Erfahrungswissen. Das Erfahrungswissen der Kinder durchläuft einen Denkweg, der im Laufe ihrer Entwicklung immer ausgefeilter wird.<sup>1</sup>

Die Denkentwicklung beschreibt Schäfer als einen Denkprozess, indem sich unterschiedliche Denkfähigkeiten nacheinander entwickeln. Ungewöhnlich an seiner Darstellung ist, dass er von einem Denken und Handeln durch Bewegung spricht und damit keine Vorstufe des Denkens meint, sondern eine gültige Weise zu denken. Schäfer hat dafür den Begriff „konkretes Denken“ geprägt. Weiter unterscheidet er das „gestaltende“, das erzählende“ und das „Theoretische“ Denken. Konkret ist das Denken kleiner Kinder, weil sie mit dem Mittel der Wahrnehmung über die Sinne denken. Deshalb ist konkretes Denken auch gestaltendes Denken in einem weiten Sinn (vgl. ebd.).

Beobachtet man die Handlungen kleiner Kinder sorgfältig, ist es sinnvoll, das gestaltende Denken vom konkreten Denken zu unterscheiden. Konkret Denken kleine Kinder bei ihren Alltagshandlungen, mit ihrem Körper, wenn sie sich bewegen und wenn sie etwas ausprobieren. Gestaltend denken sie, wenn

---

<sup>1</sup> vgl. Schäfer: Bildung: <https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/Schaefer/WahrnehmenUndDenken2.pdf> [Zugriff am 30.12.2020]

sie ihren Eindrücken einen Ausdruck geben. Das tun sie vor allem im bildnerischen, aber auch im konstruktiven und im Rollenspiel-Bereich. Mit dem Erwerb der Sprache gewinnen sie die Möglichkeit hinzu, sich eines von allem Menschen geteilten Symbolsystem zu bedienen, und denken erzählend. Für die Praxis ist das von weitreichender Bedeutung, da der Nachweis der anderen Denkformen in Bildungseinrichtungen das Etikett nicht nur als bildungspolitischen Gründen trägt, sondern, dass in Bildungseinrichtungen tatsächlich Bildungsprozesse stattfinden. Und zwar nicht indem die Schule vorverlegt wird und es zum Beispiel Experimentierkurs oder Englischstunden gibt, sondern indem Kinder sich differenziert bewegen, vertieft bauen und konstruieren, intensiv Rollen spielen und vergnügt malen können (vgl. Beek, 2014b).

Ähnlich beschreibt auch das Berliner Bildungsprogramm das Spiel als eine eigenaktive Tätigkeit von Kindern, mit der sie ihre Lebenswirklichkeit konstruieren und rekonstruieren: „Das Spiel ist in besonders ausgeprägter Weise ein selbstbestimmtes Lernen mit allen Sinnen, mit starker emotionaler Beteiligung, mit geistigem und körperlichem Krafteinsatz. Es ist ein ganzheitliches Lernen, weil es die ganze Persönlichkeit fordert und fördert. Das Spiel wird als wichtigste Lernform der Bildungseinrichtung beschrieben und umfasst Tätigkeiten, die als Arbeit bezeichnet werden können, die jedoch im Erleben des Kindes als zweckfrei und lustbetont sind. Kinder entwickeln in der spielerischen Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt ihre physischen, psychischen und sozialen Fähigkeiten weiter. Spielen stellt eine wichtige Form der Welterfahrung dar, die es Ihnen ermöglicht, sich selbst in Beziehung mit ihrer Umwelt zu setzen (vgl. Franz, 2016).

Um noch einmal zurückzukommen auf die Bildungseinrichtungen in welchen, wie oben erwähnt, Bildungsprozesse stattfinden und einen ganzheitlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag voraussetzen möchte ich den Begriff *Bildung* näher definieren.

„Bildung ist Aneignung und Gestaltung von Welt.“ (Heller, 2013)

Bildung ist die Aneignungstätigkeit, mit der sich der Mensch ein Bild von Welt macht, sie verantwortlich mitgestaltet und sich dadurch als selbstwirksam erlebt. Dieses Verständnis kennzeichnet Bildung als einen lebenslangen Prozess. Sich ein Bild von der Welt zu machen, beinhaltet:

- sich ein Bild von sich selbst in dieser Welt zu machen – Eigenverantwortung entwickeln
- sich ein Bild von anderen in dieser Welt zu machen – sich solidarisch in die Gemeinschaft einbringen
- das Weltgeschehen zu erleben, zu erkunden – Welt gemeinsam mit anderen mitgestalten.

Bildungsprozesse sind so stets an sinnstiftende Fragen gebunden: Wer bin ich? ZU wem gehöre ich? Wer sind die anderen? Was passiert um mich und um uns herum? Wie hängen die Dinge zusammen? Was war vor mir, was kommt nach mir? Was kann ich selbst und was kann ich gemeinsam mit anderen in der Welt bewirken? (Preissing, 2014)

Bezugnehmend auf die Definition von Bildung, die wie oben erklärt, die Aneignung und Gestaltung von Welt ist und der daraus resultierenden Bildungsprozesse an sinnstiftende Fragen gebunden ist, möchte ich auf die Existenzanalyse nach Viktor Frankel verweisen, die einen ähnlichen Prozess beschreibt.

Existenz als ein Zentralbegriff der Existenzanalyse bezeichnet das Heraustreten aus dem *Dasein* in die *Existenz*. Unter Existenz wird in der Existenzanalyse ein sinnvolles, in Freiheit und Verantwortung gestaltetes Leben verstanden, das der Mensch als das Seinige erlebt und worin er sich als Mitgestalter versteht. Nicht nur unbewusste Konditionierungen und Kräfte lenken und *treiben* den Menschen, sondern sie Werte in der Welt ziehen ihn an. „Ganz“ wird der Mensch demnach nur im dialogischen Austausch mit der Welt dann, wenn er mit *innerer* Zustimmung lebt. Dann führt er ein *erfülltes* Leben. „Existenz ist daher charakteristisch als dialogisch-begegnendes, unauflösbares Verwobensein mit dem „anderen“ der Welt. Existenz ist daher „das Urerlebnis des Selbstseinmüssens und -könnens“ (vgl. Waibel, 2017a).



### 1.1.2 Individualisierung sowie Differenzierung und Empowerment

Jedes Kind ist einzigartig in seiner Persönlichkeit, seiner sozialen und kulturellen Herkunft, seinen Bedürfnissen und Lernpotenzialen sowie seinem Entwicklungstempo. Im Sinne der **Individualisierung** wird das Recht jedes Kindes ernst genommen, auf seine spezielle Art und in seinem Rhythmus zu lernen. Durch systemische Beobachtung und Dokumentation können die individuellen Lernvoraussetzungen jedes Kindes festgestellt und zum Ausgangspunkt der Planung und Durchführung pädagogischer Angebote werden (vgl. Charlotte-Bühler-Institut, 2009).

Das Prinzip der **Differenzierung** bezieht sich auf die Gestaltung der Bildungsangebote, die Anregung verschiedener Lernformen sowie eine breit gefächerte Ausstattung an Bildungsmitteln. Differenzierte Bildungsarbeit berücksichtigt die individuellen Begabungen, Fähigkeiten und Interessen jedes Kindes (vgl. Charlotte-Bühler-Institut, 2009).

**Empowerment** heißt „Ermächtigung“ und stellt ein Handlungskonzept dar, das sich an den Stärken und Potenzialen von Menschen orientiert. Diese Haltung unterstützt Kinder und Erwachsenen, ihre Gestaltungsspielräume und Ressourcen besser wahrzunehmen und zu nutzen. Dadurch wird ihr autonomes und selbstverantwortliches Handeln gestärkt (vgl. Charlotte-Bühler-Institut, 2009).

Viktor Frankl beschreibt in seinen zehn Thesen zur Person auch, dass die Person der einzelne, unverwechselbare unvergleichbare Mensch ein Individuum ist, was man nicht messen und vergleichen kann. Sie ist daher dynamisch und in keinem Augenblick ein Automatismus. Damit wird sie zum Inbegriff von Potenzialität. Einzigartigkeit bedeutet, dass dieser Mensch, so wie er ist, einzigartig in seiner Art ist. Einmalig ist er, weil er jetzt lebt – und nach unserer Auffassung nur einmal. Einzigartigkeit und Einmaligkeit begründen die Verantwortung.

Individuum bedeutet für Frankl in seiner ersten These zur Person das Unteilbare: der Mensch wird als eine unteilbare Einheit verstanden, die nicht weiter unterteilt oder aufgespaltet werden kann. Und doch sieht Frankl den Menschen als dreidimensionales Wesen und definiert menschliches Personsein in drei Dimensionen: Körper, Seele, Geist.

Der Person als „Leib-Seele-Geist-Einheit“ entsprechen im Lebensvollzug die Leistungs-, Liebes- und Leidensfähigkeit. Werden diese Fähigkeiten im ganzen Leben nicht gleichwertig geschult und beachtet, gerät der Mensch aus der Balance. Die notwendige Stimmigkeit, in der sich der Mensch als Individuum entfalten kann, wird verhindert (vgl. Zürner, 2018).

Frankls zweite These über die Person lautet: „Die Person ist nicht nur in-dividuum, sondern auch in-summabile.“ (Frankl, 1996)

Das heißt, die Person ist unerschmelzbar und Ganzheit, sie hat einen Charakter und prägt sich zur Persönlichkeit. So ist sie als Individuum unerschmelzbar mit der Masse und bleibt auch in der Gesellschaft Person. Die Person kann nicht mit einer zweiten Person oder mit einer Masse verschmelzen bzw. in ihr aufgehen, weil dadurch die autonome Freiheit und personale Sinnorientierung verloren gehen. Sogar im Liebesakt bleiben die Liebenden zwei autonome Personen.

Körper und Psyche werden von den Eltern als „physiologisches Existenzminimum“ vererbt und dem neuen Leben als Ausdrucksmöglichkeit für dessen geistige Dimension mitgegeben.

„Die Eltern geben bei der Zeugung eines Kindes die Chromosomen her, aber sie hauchen nicht den Geist ein.“ (Frankl, 1996)

Die Geistbegabung ist in Frankls Menschenbild nicht aus der Leiblichkeit des Menschen abzuleiten, sondern kommt aus einer anderen Dimension, aus der Transzendenz zum Organismus dazu. Frankl ist in diesem Zusammenhang, obwohl er Naturwissenschaftler ist, sehr schlicht. Er lässt am Anfang des

Lebens das Mysterium stehen und beschreibt, dass das Geistige zur befruchteten Eizelle *irgendwie* dazu kommt. Daraus folgert er: Der Geist des Kindes ist nicht Geist vom Geist der Eltern.

Das erste bewusste Lächeln eines Kindes ist erster Ausdruck der geistigen Person, des Individuums. Zu diesem Ausdruck des Geistes gibt es ein Pendant, das genauso zum menschlichen Leben gehört: Es ist das Sterben des Menschen, „das Aushauchen des Geistes“, wobei die geistige Dimension ihr „Instrument“, den Körper, verlässt.

So formuliert Frankl:

„Leibliches wird durch Vererbung geschenkt. Seelisches wird durch Erziehung gelenkt. Geistiges jedoch kann nicht erzogen werden, Geistiges muss vollzogen werden – Geistiges IST überhaupt nur im Selbstvollzug, in der Vollzugswirklichkeit der Existenz.“ (Frankl, 1996)

Geistiges ist demnach nur im Selbstvollzug, in Selbstgestaltung durch das Individuum zu vollziehen. Das bedeutet, dass Der Mensch mit seiner geistigen Ausrichtung durch seine Lebensentscheidungen sich selbst als Person und seine Welt gestaltet.

Die Selbstgestaltungsfähigkeit ist von Anfang an angelegt und drückt sich altersadäquat im Laufe der Entwicklung immer deutlicher aus: erstes bewusstes Lächeln, Trotzphase versus Autonomiephase, alle entwicklungspsychologischen Prägephasen, Pubertät, Adoleszenz, ect. Bis zum letzten Atemzug. So gesehen hat Vererbung nicht das letzte Wort über die Entwicklung eines Menschen, der zwar einen Charakter geerbt hat, aber als geistige Person autonom entscheiden kann, wie er damit umgeht und wofür er seinen Charakter sinnvoll einsetzen kann.

„Der Mensch *hat* einen Charakter, aber er *ist* eine Person – und er *wird* eine Persönlichkeit. Indem sich die Person, die einer *ist*, mit dem Charakter, den einer *hat*, auseinandersetzt, indem sie zum ihm Stellung nimmt, gestaltet sie ihn und sich immer wieder um und *wird* zur Persönlichkeit.“ (Frankl, 1996)

Diese Sicht befreit den Menschen aus jeder Fremdbestimmung. Fühlt er sich doch oft wie eine Kopie, ein Produkt seiner Eltern. Im logopädagogischen Verständnis sind die Eltern jedoch nicht allein entscheidend. Jeder Mensch ist eine eigene Person, nicht eine Kopie der Eltern, nicht verschmelzbar, insummabile. Was die Eltern mitgeben, ist das notwendige Existenzminimum. Körper und Psyche sind als Gabe mitgegeben, mit und trotz deren die Person ihr eigenes Leben gestalten kann. Eine fehlende Förderung durch Eltern, Umwelt kann die Selbstgestaltung der geistigen Person zwar erschweren, aber niemals verhindern. An der Entwicklung von Menschen mit angeborener oder erworbener Behinderung bzw. aus schwierigem Milieu ist diese oft bewundernswerte Selbstgestaltung zu beobachten. Der Mensch entscheidet individuell und mit jeder Entscheidung prägt er sich selbst und seine Umwelt (vgl. Zürner, 2018).

Zurückkommend auf den bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan, der jedem Kind das Recht einräumt in seiner Individualität respektiert zu werden und sich in seinem eigenen Lern- und Lebensrhythmus zu entwickeln, ist es wichtig, die individuellen Fähigkeiten eines Kindes am Entwicklungsstand, an seinen Neigungen, Interessen, Begabungen, Lernfortschritten und -geschwindigkeiten zu beobachten und zu dokumentieren. Das didaktische Prinzip der Individualisierung hat sich stets an der Lebens- und Lernrealität des Kindes zu orientieren, sowie ein Fundament für eine individuelle Bildungsbegleitung zu schaffen, das einerseits Beziehungsfähigkeit und Sensibilität der Fachkraft, andererseits die Berücksichtigung unterschiedlicher kindlicher Ausdruckformen benötigt.

Jedes Kind will sich aus einem inneren Impuls heraus nach seinem individuellen Tempo entwickeln. Erst die Freiheit selbstständig sein Spiel zu gestalten, seine Bewegungsmöglichkeiten weiter aus zu bilden, Räume und Dinge zu erkunden, ermöglicht ihm, die eigenen Kompetenzen zu entdecken und Selbstwirksamkeit zu erleben. Alle Bewegungsexplorationen stellen eine Vorbereitung des nächsten Entwicklungsschrittes dar. Das Kind probiert sich an seinen bekannten Bewegungsabläufen aus und

setzt sich selbst neu Ziele und Herausforderungen. So entwickeln sich auch Frustrationstoleranz und Durchhaltevermögen.

Es ist wichtig, sich bei allen Bewegungsangeboten und Tätigkeiten am Entwicklungsstand der Kinder zu orientieren, um eventuellen Überforderungen vorzubeugen. Ziel ist, jedem Kind zu größtmöglicher Eigenständigkeit zu verhelfen und seine Fähigkeiten zur Entfaltung zu bringen. Der Übergang von kleineren zu größeren Aufgaben schafft Erfolgserlebnisse und bewältigbare Herausforderungen. Die Letztverantwortung bleibt allerdings immer bei der Fachkraft, die die individuellen Fähigkeiten einschätzen und notwendige Impulse, sowie Unterstützung gibt.

Nicht zu vergessen ist die Selbstreflexion der Pädagog\_innen als Methode, eigene Erwartungen und Vorstellungen über bestimmtes Können zu überdenken. Dadurch wird ermöglicht, sich ganz auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder einzustellen und nach diesem Motto zu handeln: „Zeit zu geben, bedeutet Zeit zu gewinnen.“ (Gödl, 2020)

Einen ähnlichen Zugang beschreibt Gerald Hüther in seinem Buch: „Was wir sind und was wir sein könnten“ und fordert Kreativität und Begeisterung statt Leistungsdruck und Stress. Seine Grundhaltung sagt aus: Begeisterung ist Dünger fürs Gehirn. Doch immer mehr scheint uns als Individuum wie als Gesellschaft die Begeisterung abhandeln zu kommen, weil sie in unserer Kultur gar nicht gefragt ist. Kein Wunder, dass Burn-Out, Depressionen und Demenz die Krankheiten unserer Zeit sind, dass wir uns vor Krisen nicht retten können. Der bekannte Neurobiologe und erfolgreiche Autor plädiert für ein radikales Umdenken: Er fordert den Wechsel von einer Gesellschaft der Ressourcennutzung zu einer Gesellschaft der Potentialentfaltung, mit mehr Raum und Zeit für das wesentliche (vgl. Hüther, 2014).

Die neuronalen Vernetzungen im Gehirn eines Kindes passen sich an die Besonderheiten, Anforderungen und Notwendigkeiten an, die in einem bestimmten Kulturkreis oder einer bestimmten Familie herrschen. Deshalb „bekommt“ jedes Kind ein „Gehirn“, das genau zu der Familie und zu dem Kulturkreis passt, in den es hineinwächst. So scheint es auf den ersten Blick zu sein.

Damit neue neuronale Vernetzungen geknüpft und bestehende Vernetzungen ausgeweitet und stabilisiert werden können, reicht es nicht aus, dass man seine Verschaltungen einfach nur sehr häufig benutzt. Wenn das so wäre, könnten wir ja alles lernen, wenn wir es nur lange genug trainieren. Wir lernen aber nicht alles. Wir lernen nur das, was für und wichtig ist. Und was ihm wirklich wichtig ist, wofür sich ein Mensch - als kleine Kind oder als Greis - interessiert und deshalb auch begeistern kann, das entscheidet nicht die „Umwelt“, sondern das entscheidet er oder sie allein.

Das kennen wir alle: Wenn einem etwas wirklich wichtig ist, dann strengt man sich auch wirklich an, um es zu erreichen. Dann fokussiert man seine Aufmerksamkeit auf das angestrebte Ziel, dann unterdrückt man alle möglichen anderen Bedürfnisse, dann entwickelt man eine Strategie und macht einen Plan, um das, was einem so wichtig ist, nun auch wirklich umzusetzen. Und wenn das Ganze dann auch wirklich klappt, ist man hell auf begeistert. Über sich selbst und über das, was man jetzt tatsächlich erreicht hat, vielleicht auch noch über all die anderen, ohne deren Unterstützung all das gar nicht machbar gewesen wäre. Das sind also eine ganze Menge unterschiedlicher neuronaler Netzwerke, die in diesem Zustand der Begeisterung aktiviert werden. Und immer dann, wenn man sich so richtig für etwas begeistert, wenn es einem unter die Haut geht und man etwas besonders gut hinbekommen hat, wird im Mittelhirn eine Gruppe von Nervenzellen erregt. Zum Leidwesen aller tapferen Pflichterfüller und ordentlichen Funktionierer passiert das nie im Routinebetrieb des Gehirns, wenn man all das abarbeitet, was anliegt, sondern nur in diesem wunderbaren Zustand der Begeisterung.

Auf diese Weise werden all jene neuronalen Netzwerke ausgebaut und verstärkt, die im Gehirn aktiviert worden waren, um genau das zustande zu bringen, was der betreffenden Person ganz besonders am Herzen lag und worüber sie sich deshalb auch so sehr begeistert hatte (vgl. Hüther, 2014).

Genau das ist es, was die Hirnforscher meinen, wenn sie sagen, dass das Gehirn so wird, wie und wofür man es mit Begeisterung benutzt. Und deshalb ist auch das, worauf es ankommt, nicht die Umwelt, sondern die subjektive Bewertung, also das, was das betreffende Kind oder der betreffende erwachsene in dieser jeweiligen „Umwelt“ wichtig findet, wofür er oder sie sich interessiert und begeistert. Wenn wir also wissen wollen, wieso Menschen so werden, wie sie werden, oder wie sie so geworden sind, müssen wir herausfinden, was ihnen in der Vergangenheit wichtig war, was ihnen jetzt wichtig ist und was ihnen in Zukunft möglicherweise besonders wichtig sein wird. Denn nur für das, was einem Menschen wichtig ist, kann er sich auch begeistern, kommt in seinem Gehirn die Gießkanne mit dem Dünger in Gang, werden all jene Netzwerke ausgebaut und verbessert, die der betreffende Mensch in diesem Zustand der Begeisterung nutzt.

### 1.1.3 Sachrichtigkeit sowie Partizipation

Bei der Vermittlung von Wissen sind inhaltliche und begriffliche **Sachrichtigkeit** sowie entwicklungs-mäßige Aufbereitung grundlegend. Dies ermöglicht es Kindern, Zusammenhänge zu verstehen sowie ihre Handlungsspielräume und ihr Repertoire an Begriffen zu erweitern.

Zum Thema entwicklungs-mäßige Aufbereitung bei der Vermittlung von Wissen möchte ich auf die pädagogischen Ansätze nach Emmi Pikler<sup>2</sup> verweisen, die neben den grundlegenden Themen wie der autonomen Bewegungsentwicklung, dem freien Spiel und der beziehungs-vollen Pflege, haben auch das aufmerksame Beobachten der individuellen Entwicklungsbedürfnisse und das angemessene Reagieren darauf eine enorme Bedeutung. Ebenso gilt dies für die authentische Kommunikation zwischen Erwachsenen und dem Kind. Bildung kann nach der Pikler-Pädagogik „nicht vermittelte Bildung sein, sondern nur gelebte, vom Individuum eigenständig erfahrene (Selbst-) Bildung. Auch Sprachentwicklung findet im echten natürlichen Miteinander statt.“ (Pikler et al., 2018) Gerade die Kommunikation während beziehungs-vollen kooperativen Pflege bietet dazu ein unerschöpfliches Maß an Möglichkeiten. Es kann sich doch kein besseres Verständnis von Sprache entwickeln, wenn Kinder sich in solchen Situationen direkt und liebevoll angesprochen fühlen und wenn beim Wickeln, Baden, Füttern oder gemeinsamen Essen sowie beim Freispiel das gesprochene Wort in direktem Zusammenhang mit den Handlungen steht.

Pikler war in ihrer pädagogischen Arbeit darauf aus, dem Kind seine ursprünglichen Fähigkeiten und Kräfte zu erhalten. Für das Kind ist es unabdingbar, sich in sicheren, verlässlichen und vertrauensvollen Beziehungen zu entwickeln. Nur so kann es seine Potentiale voll entfalten. In sicheren und verlässlichen Beziehungen waren für Pikler insbesondere zwei Erfahrungen für das Kind prägend: die Art und Weise wie mit ihm gesprochen wurde und, die Regel, dass der Säugling mit der notwendigen Behutsamkeit und dem erforderlichen Mitgefühl berührt werden sollte.

Piklers Konzept ist unweigerlich mit dem Loczy, einem Säuglingsheim in Budapest, verbunden. Pikler wies jedoch immer wieder darauf hin, dass das Loczy-Modell kein Modell ausschließlich für Säuglingsheime ist, sondern dass die dort gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse für den Umgang mit dem Säugling und Kleinkind auch für die Familienerziehung gültig ist.

Wichtig war Pikler in der Begleitung des kindlichen Spiels, die Kinder nicht zu bespielen, sondern sie vielmehr zu beobachten. Vor allem soll der Erwachsenen nicht mit den Kindern spielen, um seine Pflicht zu erfüllen oder weil er selbst gelangweilt ist. Die Erzieherin beobachtet das freie Spiel der Kinder. Dabei hält sie eher indirekten Kontakt, sie spricht mit ihnen, sie begleitet ihr Tun sprachlich, hält sich mit ihren Aktivitäten jedoch bewusst zurück und überlässt die Kinder ihrem eigentätigen Erkunden

---

<sup>2</sup> Emmi Pikler: ungarische Kinderärztin, die im 20. Jahrhundert neue Wege in der Kleinkindpädagogik ging

und Erforschen. Sie schaltet sich dann ein, wenn Kinder ihre Unterstützung bedürfen. (Ostermayer, 2018)

Partizipationsfähigkeit ist eine wichtige Voraussetzung zur aktiven Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen. Elementare Bildungseinrichtungen leisten einen Beitrag zur frühen politischen Bildung, indem sie Kindern vielfältige kindgemäße Möglichkeiten zur Beteiligung, Gestaltung und Mitbestimmung bieten. Dadurch können Kinder lernen, zunehmend mehr Verantwortung für sich und für andere zu übernehmen. Das Prinzip der **Partizipation** bezieht sich auch auf die Mitgestaltung des Bildungsgeschehens durch die Familie der Kinder.

#### **Partizipation – die Kinder erleben Demokratie und Mitbestimmung und lernen und dabei anderem:**

- Das Zuhören, aber auch andere aussprechen lassen.
- Sich in die Gedankenwelt anderer Kinder hineinzusetzen und deren Gefühle, Wert- und Wertvorstellungen zu akzeptieren.
- dass sie mit ihren Ideen und Standpunkten etwas bewirken und „in Gang setzen“ können.
- Offen vor einer großen Gruppe zu sprechen und sie werden darin bestärkt, sich für Dinge, die ihnen wichtig sind, stark zu machen.
- dass sich Anstrengungen für eine wichtige Sache lohnen.
- Bedürfnisse und Meinungen zu äußern und Wertschätzung zu erfahren.
- Niederlage einzustecken, wenn eigene Vorstellungen und Ideen nicht durchsetzbar sind.
- Kompromisse einzugehen, bzw. sich der Mehrheitsentscheidung anzupassen.

#### 1.1.4 Transparenz sowie Bildungspartnerschaft

Die transparente Gestaltung des Bildungsgeschehens zielt darauf ab, die Komplexität pädagogischer Praxis für Eltern und Öffentlichkeit nachvollziehbar zu machen. In der Arbeit mit den Kindern bedeutet Transparenz, dass Intentionen und Zusammenhänge durchschaubar werden.

Bildungspartnerschaften sind Kooperationsbeziehungen zwischen elementaren Bildungseinrichtungen und den Familien der Kinder bzw. gegebenenfalls externen Fachkräften. Vorrangiges Ziel ist der gemeinsame Aufbau einer lern- und entwicklungsförderlichen Umgebung für Kinder. Die Zusammenarbeit zeichnet sich primär durch gegenseitiges Interesse aus und verdeutlicht die gemeinsame Verantwortung für das Kind.

Kinder, die eine elementare Bildungsinstitution besuchen, sind mit zwei Lebenswelten konfrontiert – einerseits mit der Kindertagesstätte oder dem Kindergarten und andererseits mit der Familie. Um bestmögliche Entwicklungsbedingungen für Kinder zu schaffen, wird in der Fachliteratur sowie von Trägern gefordert, eine sogenannte „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“ zwischen Pädagog\_innen und Eltern zu gestalten, um eine grundsätzliche Abstimmung von Werten und Zielen beider Lebenswelten zu ermöglichen. Pädagog\_innen sind durch die Verankerung der Zusammenarbeit mit Eltern im bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan dazu angehalten, Eltern in die elementarpädagogische Arbeit mit einzubeziehen, diese als gleichwertige Erziehungspartner für ihr Kind anzusehen und dazu den Rahmen zu gestalten.

#### *Die Sprache als Annahme – Kommunikation als Schlüssel der Zusammenarbeit mit Eltern:*

Die obenerwähnte Anforderung eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zu gestalten stellt viel Pädagog\_innen vor große Herausforderungen. Eltern werden oftmals als fordernd und anstrengend wahrgenommen und die eigenen Kompetenzen, eine professionelle „Partnerschaft“ mit den Eltern zu gestalten, werden als unzureichend erlebt.

### *Umgang mit Vielfalt vor dem Hintergrund der Einzigartigkeit eines jeden Menschen*

Was bedeutet ethische Vielfalt, kulturelle Pluralität und Heterogenität von Lebensformen und Erziehungsvorstellungen, von unterschiedlichen Familienkulturen, von Fremdheit für die Gestaltung der Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern, den Familien in der Bildungseinrichtung? Welche Haltung fördert Verständigung? Wie kann es gelingen, den vielfältigen Herausforderungen angemessen zu begegnen?

Kinder kommen nicht alleine in die Bildungseinrichtung. Hintern ihnen stehen Familien, die sich hinsichtlich ihrer ethischen Zugehörigkeit, ihres kulturellen Hintergrundes, ihrer Sprache, ihres Bildungsstandes, ihrer Religion unterscheiden, ebenso wie hinsichtlich ihres Alters, Aussehens, Temperaments, ihrer Interessen, Begabungen, Vorlieben usw. Insofern ist der Umgang mit Heterogenität bedeutsam. Wie die Familien und die in ihnen lebenden Menschen, ist auch ein pädagogisches Team nicht homogen. Die pädagogischen Fachkräfte stehen für Vielfalt und Verschiedenartigkeit, aber auch für Fremdheit und Andersartigkeit.

Pädagogische Fachkräfte sind mit einer großen Bandbreite von Erwartungen und Verhaltensweisen konfrontiert und die damit verbundenen Anforderungen scheinen vielfach im Widerspruch zu ihren eigenen gültigen Lebens- und Erziehungskonzepten zu stehen. Der Umgang mit den unterschiedlichen Lebenswegen und Erfahrungen, mit divergierenden und differenten Vorstellungen und Interpretationen von z.B. gelebter Erziehung und Bildung, Zeitvorstellungen, Ernährungsgewohnheiten, Formen der Familienbeziehungen, Frauenrolle usw., wird zur täglichen Herausforderung. Und je weiter die Lebens- und Weltanschauungen der Familien von eigenen Überzeugungen entfernt zu sein scheinen, umso schwieriger wird es zumeist einen vorurteilsbewussten, kultursensiblen Zugang zu den Familien zu finden.

Mehr oder weniger große Sprachbarrieren, begrenzte zeitliche Ressourcen für notwendige, regelmäßige Gespräche, welche bei Bedarf mit Dolmetscher geführt werden müssen, die zum Vertrauensaufbau, zur Verständigung, zum Verstehen und zur Transparenz beitragen können, erschweren zusätzlich die alltägliche Kommunikation.

Viele Begegnungen mit den unterschiedlichsten Familien verlaufen über die Zeit in der Bildungseinrichtung positiv und kooperativ, aber es gibt auch viele konfrontative und konflikthafte Situationen, in denen über spürbare Emotionen von Fachkräften wie Eltern unerschwellig Erfahrungen und damit verbundene Erwartungshaltungen, Zuschreibungen, Vorurteile, Bewertungen oder auch einfach die Tagesverfassung unreflektiert transportiert werden.

Die innere Haltung, eigene Überzeugungen und Werte leiten das tägliche Handeln im Umgang mit den Kindern und ihren Familien. Sie kontinuierlich bewusst und selbstkritisch in den Blick zu nehmen, um einen reflektierten Umgang, eine konstruktive Zusammenarbeit mit der Heterogenität der Familien zu ermöglichen, halte ich in einem pädagogisches Team als eine wesentliche Voraussetzung, damit Lern- und Bildungsprozesse von Kindern nachhaltig angeregt werden können.

Die Zusammenarbeit mit den verschiedensten Menschen, den Familien, ist nach meiner Erfahrung unter Wahrung von Freundlichkeit, Respekt, Annahme, Wertschätzung und Anerkennung eine wichtige Voraussetzung für eine gelingende Lern- und Bildungsprozesse der Kinder. Für die Kinder ist zweifelsohne bedeutsam, wie pädagogische Fachkräfte mit den Familien, der ersten und wichtigsten Bezugsgruppe des Kindes, umgehen und in welcher Art und Weise Kommunikation und Kooperation gestaltet wird. Kinder nehmen wahr, welche Bewertungen im Kontakt und in der täglichen Kommunikation transportiert werden und reagieren darauf. Sie können das Selbstbild des Kindes positiv oder negativ beeinflussen. Das macht die Notwendigkeit deutlich, eine entsprechende Vorbild-Haltung der pädagogischen Fachkräfte und eine Verantwortungsübernahme für den Prozess einer kultursensiblen Kommunikation und Verständigung nicht nur mit den Kindern, sondern auch mit den Familien zu übernehmen, mit dem Ziel Vielfalt zu leben.

## 1.2 Werte leben, Werte bilden – Wertebildung im Kindergarten

Wertebildung ist ein wichtiger Bestandteil des Kindergartenalltags, denn Werte *bilden sich* in der Begegnung mit Menschen. Grundlegend für die Wertebildung im Kindergarten ist, dass sich Pädagog\_innen der Werthaltungen der Kultur, in der sie leben, ihrer eigenen Wertvorstellungen, der Werte der Bildungseinrichtung sowie der Werthaltungen der Kinder und Familien bewusst sind.

In der Interaktion mit den Kindern werden Werte primär über Normen und Regeln vermittelt und erlebbar gemacht. Im pädagogischen Team und im Rahmen der Bildungspartnerschaft mit Eltern und Erziehungsberechtigten werden Wertvorstellungen und Werthaltungen hingegen auch direkt thematisiert.

Wie Wertebildung im Kindergarten praktiziert werden kann, ist Inhalt des Leitfadens für Wertebildung. Er bietet die Möglichkeit, die eigene Arbeit mit ihren spezifischen Herausforderungen zu reflektieren und neue Impulse, Anregungen und Tipps für die Wertebildung im Kindergarten zu bekommen.

Der Leitfaden für Wertebildung (Breit, 2018) ist so aufgebaut, dass in ein paar Schritten erklärt wird, was Werte sind und es werden einzelne Werte für das Bildungssystem Kindergarten näher beschrieben.

Darauf möchte ich im Folgenden näher eingehen sowie einen Vergleich zu Frankls und Lukas Hauptstraßen um Sinn anstellen.

### 1.2.1 Was sind Werte?

*Werte - was mir wichtig ist*

Werte sind Dinge, Ideen und Vorstellungen, die Menschen oder Gruppen von Menschen für bedeutend und erstrebenswert halten. An ihnen richtet sich unser soziales Handeln aus. Werte sind für jeden und jede von uns wichtige Stützen für die Gestaltung des eigenen Lebens. Gleichzeitig braucht jede Gesellschaft eine tragfähige Basis von gemeinsam geteilten Werten. Dieses Fundament verleiht dem sozialen Miteinander Orientierung und damit Halt sowie Stabilität.

*Normen - was die Gesellschaft erwartet und die Gesetze vorschreiben*

Normen sind soziale Konventionen, die festlegen, wie Menschen in bestimmten Situationen zu verhalten haben. Bei Nichteinhaltung drohen Sanktionen. Normen leiten sich aus Werten ab.

*Regeln - was wir uns ausgemacht haben*

Regeln sind Vereinbarungen, die für eine bestimmte Gruppe gelten und im Idealfall in Übereinkunft mit allen festgelegt worden sind. Sie können immer wieder abgeändert und angepasst werden und dienen dazu im Alltag Konflikte zu vermeiden.

*Werte, Normen und Regeln in der pädagogischen Arbeit*

Werte sind abstrakt und dienen als Kompass. Regeln und Normen sind konkret und bestimmen unser Handeln. In der Kindererziehung werden zunächst Regeln und Normen vermittelt – hinter ihnen stehen aber bestimmte Werte.

*Regel:* Wer spricht, darf ausreden.

*Norm:* Jeder hat das gleiche Recht, sich zu artikulieren und gehört zu werden.

*Werte:* Achtung, Respekt, Gleichwertigkeit

Nach Aussage Wilfried Schubarths ist „*Wertebildung ein Prozess*, in dem Menschen im Laufe ihrer Persönlichkeitsentwicklung Werte bzw. Werthaltungen entwickeln und Wertkompetenz erwerben. Dieser Prozess vollzieht sich in der Auseinandersetzung des Individuums mit seiner sozialen Umwelt, vor allem

durch das Erwerben und Reflektieren von Werten. Wertebildung umfasst dabei sowohl das persönliche Aneignen von Werten und Wertekompetenz als auch die pädagogisch initiierte mit und die Reflexion von Werten.

Der Leitfaden für Wertebildung (Breit, 2018) beschreibt zwei Konzepte der Wertebildung, die **implizierte Wertebildung – Ich lebe Werte vor** sowie die **explizierte Wertebildung - Wir sprechen über Werte**.

Im Folgenden möchte ich die Theorie Frankls beschreiben, der davon ausgeht, dass der Mensch ein Wesen auf der Suche nach Sinn ist. Daraus leitet Frankl das adäquate Motivationskonzept ab. Wird der „persönliche Sinnanruf“ wahrgenommen, wird der Mensch durch die Dynamik der Sinn- und Werteorientierung bewegt. Frankl sieht in den Werten die „primären Motivationskraft“ für den Willen zum Sinn. Eine Sinn-Entscheidung ist eine Entscheidung für einen Wert. „Sinn“ betrifft immer eine konkrete einzigartige Person in einer konkreten einmaligen Situation. Und Sinnerfüllung ist hiermit eine höchst persönliche Aufgabe. Sie kann und darf niemanden abgenommen werden, weil es sich um *seinen* dynamischen Prozess handelt, der ihn bewegt sich für einen Wert zu entscheiden und dafür aktiv zu werden. Der Sinn fordert eine konkrete Person auf, ihr bestmögliches in der konkreten Situation zu verwirklichen. Das ist, so pathetisch es klingen mag, der Prozess der Menschwerdung.

Schon Sokrates hat diese Form der Wissensvermittlung bevorzugt und erfolgreich im „sokratischen Dialog“ angewendet, in dem er fragend im Dialog die Schüler anregte, selbst die richtigen Antworten zu finden.

Die nach Frankl objektiv in der Welt vorfindlichen Werte meinen etwas Allgemeines, Umfassendes, Abstrakte und können daher vom Individuum nicht „gemacht“ werden, weil sie unabhängig von dessen Erkennen und Wahrnehmen gegeben sind. Ein Wert bedarf keiner Bestätigung in irgendeiner Form. Werte sind Werte an und für sich. Es gibt eine Verbindung zwischen dem subjektiven Sinn des Augenblicks und den in der Welt vorfindlichen objektiven Werten. Die Brücke zwischen beiden ist ihre Wahrnehmung und die je personale Entscheidung zur sinnerfüllenden Verwirklichung.

Allgemein geltende Wertvorstellungen ergeben sich aus typischen, sich wiederholenden Lebenssituationen. Sie werden zu moralischen und ethischen Prinzipien, die sich im Rahmen der menschlichen Gesellschaft im Laufe der Geschichte herauskristallisieren.

Diese Geschichtlichkeit der objektiven Werte bedeutet nicht, dass sie menschliche Produkte sind, sondern sie weist auf die menschliche Entwicklung hin. Der Einzelnen kann sich bei der Sinnsuche an den allgemein geltenden Werten orientieren. Er kann in seiner Freiheit aber auch andere als die herkömmlichen Werte wahrnehmen, weil er sich gegen das bisher übliche in der Gesellschaft stellen kann.

Ein Auftrag an Beratung und Erziehung ist, zur persönlichen Meinungsbildung anzuregen und sich mutig anstehenden Fragen zu stellen. Das entspricht dem Menschen, der sich motiviert und dynamisch in die Gesellschaft einbringen will (vgl. Frankl, 2005).

Jeder Mensch trägt Verantwortung für die Gesellschaft, und diese soll im beruflichen und privaten Alltag durch bewusst getroffene Entscheidungen ihren Ausdruck finden. Dadurch ist verstehbar, dass sich Wertvorstellungen innerhalb der menschlichen Kultur ändern bzw. auch ganz verloren gehen und andere, neue in den Vordergrund treten. Der historische „Wertewandel“ ist diesen dynamischen Prozess ausgesetzt – manchmal durchaus brutal und schmerzhaft – und trotzdem ist die Veränderung zu mehr Humanität ein zutiefst menschlicher Prozess. Viel wird heute über einen „Werteverfall“ und „Werteverlust“ diskutiert und geklagt. Aber es geht in der Logopädagogik nicht primär um absolut, geschichtlich definierte Werte, sondern um den individuellen Sinnanruf und dessen Wahrnehmung.

Auch wenn alle Werte wegbrechen, der individuelle Sinn des Augenblicks setzt den Menschen in Bewegung, seinem Sinnappell, seinem Lebensauftrag gerecht zu werden.

„Jedenfalls kann das Leben auch dann sinnvoll bleiben, wenn alle Traditionen der Welt dahinschwänden und kein einziger allgemeiner Wert übrig bliebe.“(Frankl, 1997)



Statt über den Traditions- und Werteverlust zu klagen ist der Mensch aufgefordert, den personalen Sinn der Situation zu erkennen und zu erfüllen. Damit lebt er wertvolles in die Welt. Diese kopernikanische Wende **vom Jammern zum Gestalten** motiviert den Menschen. Sie ist in allen Lebenssituationen möglich, da, wie immer wieder betont werden muss, Sinn in der Welt vorfindlich ist: in Leistungen die der Mensch schafft, in Erlebnissen, die ihn bereichern und in Leiderfahrungen, auf die er sich einstellen kann.

*„Hier wird die Würde der Person in ihre Mitgestaltung an der Welt in Anbetracht der frei gewählten Antwort auf die je personal gestellte Lebensfrage an ihn deutlich spürbar: der Mensch als Mitgestalter der Schöpfung, als weltoffenes Wesen.“ (Frankl, 1997).*

Den Sinn, der in der Welt immer vorfindlich ist und der zu einer kopernikanischen Wende führt, beschreibt Frankl in den drei Bereichen Leistung, Erlebnis und Leiderfahrungen. Dies bezeichnet er und auch Lukas als „die drei Hauptstraßen zum Sinn“, welche in der ersten Säule die schöpferischen Werte, in der zweiten Säule die Erlebniswerte und in der dritten Säule die Einstellungswerte beinhalten.

#### *Die Verwirklichung von schöpferischen Werten*

Nach Frankl sieht der Mensch zunächst Lebenssinn darin, etwas zu tun oder zu schaffen, und er gibt dieser Sinnverwirklichungsmöglichkeit die erste Priorität. Bei schöpferischen Werten steht die Frage im Vordergrund, ob ein Mensch seine persönlichen Aufgaben erfüllt, oder er etwas schafft, die Welt gestaltet und damit seine Möglichkeiten verwirklicht, durch eine Tat, eine Handlung oder ein Werk. Der *Homo faber* ist auf Erfolg ausgerichtet. Seine Kategorien sind Erfolg und Misserfolg, und sein ganzes Leben baut darauf auf. Um arbeiten zu können, hat der Mensch Talente und Begabungen, um sie für die Welt fruchtbar zu machen.

Jede Person hat zumindest ein Talent und kann Sinn verwirklichen, indem sie ihr Leben und die Welt durch Taten und Werke gestaltet. Mit der Aneignung von Fertigkeiten, mit der Berufsausübung oder durch ihr Dasein wirkt sie in der Gemeinschaft und hinterlässt ihren persönlichen Abdruck in der Welt.

#### *Die Verwirklichung von Erlebniswerten*

Darunter sind jene Werte zu verstehen, die im Erleben verwirklicht werden. Der Mensch empfängt Eindrücke aus der Welt, z.B. Begegnungen mit Menschen, Naturerlebnisse, Freude an Tieren, Kunst in allen Bereichen, kulturelle Erlebnisse etc. Es werden dadurch Gefühle und Stimmungen ausgelöst und kognitive Erfahrungen ermöglicht. Etwas aus oder in der Welt betrifft den Menschen in seinem Inneren.

*„Einmal mag die Forderung der Stunde an uns durch eine Tat erfüllbar sein, ein andermal durch unsere Hingabe an eine Erlebnismöglichkeit.“(Frankl, 2005)*

Ist der Mensch weltoffen, wird er sich von Erlebniswerten berühren und betreffen lassen und viele Werte dieser Art bewusst erleben und weitertragen, denn: *“Wes das Herz voll ist, des geht der Mund über.“(Mt. 12,34b)*

Frankl spricht vom *Homo amans*, dem liebenden Menschen, der sich ganz hingibt. Das kann heißen an einen Menschen, den er liebt, oder an eine Aufgabe, die er zur seinen macht.

Ein erkannter Wert, der von einer Person wahrgenommen und verwirklicht wird, darf nicht von erwartetem Erfolg oder Effekt abhängig gemacht werden. Die Dynamik bleibt davon unberührt. Frankl drückt dies wie folgt aus: *„Die Intention ist unser, der Effekt Gottes.“ (Frankl, 1997)*

Die Verwirklichung von schöpferischen Werten und Erlebniswerten haben nach Frankl Priorität. Diese sollen vom Menschen vorrangig erfüllt werden. Die Differenzierung dieser Werte führt Frankl zur Ausformulierung einer dritten Wertekategorie. Es sind die Einstellungswerte, die er mittels Leiderfahrungen im Konzentrationslager unter Beweis stellte.

### *Die Verwirklichung von Einstellungswerten*

Das Besondere an Frankls Sinndeutung des Lebens liegt – mehr noch als in der Wertverwirklichung durch schöpferisches Handeln oder Erleben – in dem Phänomen der Sinnerfüllung durch Realisierung von Einstellungswerten. Der Mensch kann sich angesichts eines unabänderlichen Schicksals einstellen: z. B. auf eine unheilbare Krankheit. Frankl nennt diesen Menschen *Homo patiens*, den leidenden Menschen, und stellt ihn ins Zentrum seiner Forschung.

„Das Schicksal schlägt manchmal eine Tür zu, aber es lässt ein Fenster offen“, wie es im Volksmund heißt. Man darf sich nur nicht zu gut sein, das Fenster auch zu benutzen.

Gibt es in der Gesellschaft, in Büros, in Schule, Klassen, Kollegien, Krankenhäusern, Firmen etc. so unterschiedliche Schicksalsschläge wie Leid, Schuld, Tod, Scheidung, Gewalt, Mobbing, Konkurs, schlechte Schularbeiten, schlechtes Benehmen, Vandalismus etc. sucht der geistbegabte, dynamische Mensch nach dem offenen Fenster, das sich anbietet, wenn Türen zu gefallen sind.

Es gilt die Menschen weg von der Frage „Warum muss es so sein?“ hin zur herausfordernden Stellungnahme „Wozu fordert mich diese Situation heraus?“ zu führen.

Die drei Wertkategorien - schöpferische Werte, Erlebniswert, Einstellungswerte - sind trotz des Wertewandels in der Gegenwart immer und zu allen Zeiten vorhanden, und es kommt darauf an, sie jeweils personal inhaltlich zu befüllen. Jeder Mensch ist aufgrund seiner Lebensgeschichte aufgefordert, die ihn persönlich betreffenden Wertmöglichkeiten wahrzunehmen und umzusetzen.

„Das Leben selbst ist es, das dem Menschen Fragen stellt. Er hat nicht zu fragen, er ist vielmehr der vom Leben her Befragte, der dem Leben zu antworten-das Leben zu ver-antworten-hat.“ (Frankl,1998)

Im Folgenden beschreibe ich ein paar Werte aus dem Leitfaden für Wertebildung (Breit, 2018).

#### 1.2.2 Achtung, Respekt, Gleichwertigkeit

Achtung meint Wertschätzung und Anerkennung und kann einer Person, sich selbst oder der Umwelt entgegengebracht werden. Achtung bedeutet, sich selbst und den anderen so zu respektieren, wie man, er oder sie ist und sich selbst und anderen eigene Bedürfnisse zuzugestehen.

Respekt zeigt sich in der Achtung vor der Würde eines anderen Menschen, seinen Fähigkeiten und Leistungen.

Im Kindergartenalltag geht es darum, miteinander respektvoll umzugehen. Das zeigt sich durch Dialog auf Augenhöhe, Zugewandtheit und aufrichtiges Interesse der anderen Person, die stets gleichwertig ist. Achtung und Respekt bedeutet nicht, dass ich jedes Verhalten achten und respektieren muss, z.B. wenn jemand ein anderes Kind „klein macht“, stößt oder verletzt (vgl. Breit, 2018).

Jesper Juul (2012) verwendet in seinem Buch „4 Werte, die Kinder ein Leben lang tragen“ den Begriff Gleichwürdigkeit und meint damit mit Kinder auf Augenhöhe zu sein.

Gleichwürdigkeit ist ein Begriff, den er vor rund zwanzig Jahren geprägt hat und der ihm als der passendste erscheint, um eine der entscheidendsten Qualitäten in zwischenmenschlichen Beziehung zu beschreiben. Gleichwürdigkeit bedeutet nicht Gleichheit, das auch im rechtlichen Sinne gebraucht wird und auch nicht Ebenbürtigkeit, das im heutigen Sprachgebrauch „gleich stark“ bedeutet.

Gleichwürdigkeit in Beziehungen bedeutet nach seinem Verständnis anzuerkennen, dass alle Menschen, egal welchen Alters, von gleichem Wert sind, und dass die persönliche Würde und Integrität des anderen zu respektieren ist.

Die Bedeutung der Gleichwürdigkeit stützt sich auf zwei Quellen: die eine ist die klinische Erfahrung aus der Arbeit mit gestörten Beziehungen zwischen Eltern und Kindern. Die andere Quelle ist die wissenschaftliche Forschung zur frühen Bindung zwischen Eltern und Säuglingen. Eine Schlussfolgerung aus der Forschung ist, dass die gesündesten Beziehungen sich dann einstellen, wenn die Beziehung eine „Subjekt-Subjekt-Beziehung“ und keine „Subjekt-Objekt-Beziehung“ ist. Das Kind also wie ein Mensch und nicht wie ein Ding behandelt wird.

Eine gleichwürdige „Subjekt-Subjekt-Beziehung“ bedeutet also eine Beziehung, in der die Gedanken, die Reaktionen, die Gefühle, das Selbstbild, die Träume und die innere Wirklichkeit des Kindes genauso ernst genommen werden wie die der Erwachsenen. Die Führungsrolle in der Familie bleibt nach wie vor bei den Eltern, aber wenn sie ihre Kinder als gleichwürdig wahrnehmen, ihr individuellen Eigenschaften respektieren und ihre Wünsche und Bedürfnisse bei ihren Entscheidungen berücksichtigen, wird die Qualität dieser Führung entscheidend verbessert.

Eine solche Einstellung zu verinnerlichen ist nicht leicht, denn viele Eltern wurden in ihrer Erziehung und Ausbildung selbst als Objekt behandelt. Meistens hatten sie es in ihrer Jugend mit Erwachsenen zu tun, die ihre Macht ausübten, anstatt fürsorglich zu sein. Gehorsam, Respekt und die Fähigkeit sich ein- und unterzuordnen galten als Erziehungsideal. Somit ist es wichtig, sich in dieser Zeit des Übergangs immer wieder die Fragen zu stellen: „Was sind meine eigenen, ganz persönlichen Werte? Wie bewahre ich meine eigene Integrität, damit ich die meines Kindes wahren kann? Wie gelingt es mir, meine Eigenheiten und Fehler anzunehmen, damit ich mein Kind um meiner selbst willen liebe und nicht, weil es etwas Bestimmtes tut oder sein lässt?“ Gleichwürdigkeit ist ein dynamischer Prozess, etwas, um das wir uns jeden Tag aufs Neue bemühen sollten. Es lohnt sich, denn Gleichwürdigkeit ist die Grundlage dafür, dass Beziehungen ein Leben lang von Vertrauen und Liebe geprägt sind (vgl. Juul, 2012).

### 1.2.3 Toleranz und Offenheit

Toleranz im engeren Sinn ist das Geltenlassen anderer Auffassungen, Meinungen, Einstellungen und Ideen. Toleranz im weiteren Sinn ist Offenheit und Aufgeschlossenheit gegenüber Menschen anderer Hautfarbe, sexueller Orientierung und Religion, Ethnie, Weltanschauung, Herkunft, Abstammung, gegenüber Menschen jeder Nationalität und jeden Geschlechts, jeden Alters und mit jeder Beeinträchtigung.

Im Kindergarten lernen Kinder, die Meinung anderer zu tolerieren, und sie lernen anderen Menschen, Kulturen und Lebensweisen gegenüber offen zu sein. Kindern fällt das im Allgemeinen nicht schwer, denn sie sind mit Neugierde ausgestattet und pluralitätsfähig (vgl. Breit, 2018).

Neben den beiden Werten *Toleranz* und *Offenheit*, die in einem Gruppengeschehen mit unterschiedlichen sozial-emotionalen Bedürfnissen von großer Bedeutung sind, hat für mich *Authentizität* genauso einen großen Stellenwert.

Echt und wahrhaftig sein, oder die Fähigkeit, die Person zu sein, die man wirklich ist, um auch andere in ihrer Einmaligkeit wahrnehmen zu können, lässt Kinder ein Leben lang tragen.

Die wirkungsvollste Alternative zu Lob und Tadel ist die echte persönliche Rückmeldung. Handeln Pädagog\_innen authentisch, fühlt sich das für einen selbst und die Kinder anders an, als wenn eine Rolle gespielt wird. Es reicht völlig aus, wenn wir so sind, wie wir sind, denn damit haben wir meiner Meinung nach schon genug zu tun. Sind wir wirklich echt in unseren Reaktionen und Handlungen, ist das nicht nur für uns selbst viel gesünder, denn wir stellen gleichzeitig hervorragende Rollenmodelle für unsere Kinder dar. Denn die wesentliche Botschaft lautet: „Es ist bei uns in Ordnung, so zu sein, wie man ist.“ So können wir auch echte Sparringspartner für unsere Kinder sein, weil wir uns selbst treu bleiben und uns gleichzeitig darüber bewusst sind, dass alle Menschen die Wirklichkeit unterschiedlich wahrnehmen. Das Kind hat in einer bestimmten Situation vielleicht ein subjektives Empfinden, das dem unseren völlig zuwiderläuft. Statt das des Kindes abzuwerten, ist es wichtig, es als gleichwürdig anzuerkennen. Denn Kinder können sich nur dann gesund entwickeln, wenn sie sich nicht durch das Verhalten des anderen dumm oder schuldig fühlen oder glauben, ihr Empfinden sei falsch und es sei mit ihnen etwas nicht in Ordnung.

Die Forderung nach Authentizität im pädagogischen Alltag bedeutet einen Quantensprung, der viele Pädagogen in den letzten Jahren zu Recht verunsicherte. Schließlich wuchsen sie selbst in Familien auf,

in denen alles andere als Authentizität gefragt war. In meinen Beratungen stelle ich immer wieder fest, dass wir alle gezwungen sind, neue Wege zu finden, um die so wichtige Führungsaufgabe für unsere Kinder wahrnehmen zu können.

Noch vor einer Generation existierte ein schädlicher Konsens, dass Kinder nicht ungefragt sagen dürfen, was sie haben wollen. Das Verbot bezog sich vom Wunsch nach speziellen Speisen oder einem Spielzeug bis hin zum Wunsch gehört oder ernst genommen zu werden – das galt in Familien wie in pädagogischen Institutionen. Authentizität hat keinen in einer Gehorsamskultur, in der die Erwachsenen behaupten, zu wissen, was die Kinder brauchen, ihre Autorität ausspielen und sich hinter einer pädagogischen Maske verstecken. Masken machen uns unerreichbar für andere, sodass sie unsere echt persönliche Nähe nicht spüren können.

Um unsere alten Rollen oder Masken abgeben zu können, sollten wir uns selbst zu hören, wie oft wir automatisch lehrreiche, besserwiserische oder auch hilfsbereite Kommentare von uns geben. Wie vieles davon sind wirklich die persönlichen Erfahrungen, wie viel kommt noch aus der eigenen Kindheit? Wie viel sagen wir nur, um mit der Kollegin „an einem Strang zu ziehen“, wie oft wiederholen wir unreflektiert etwas, das wir in einem schlaun Artikel gelesen haben? Erklären wir den Kindern in erster Linie, wie sie sein sollten, und haben wir überhaupt eine Ahnung, wer sie eigentlich sind? „Wir werden als Original geboren und sterben als Kopie“, sagte der Philosoph Max Stirner (1806-1856). Bei Authentizität geht es darum, zur eigenen Kraft zu stehen. Zur eigenen Kraft kommen wir, wenn wir zu dem Menschen werden dürfen, der wir wirklich sind. Das bedeutet, dass wir versuchen, die eigene Persönlichkeit jeden Tag aufs Neue zu vertreten und die der Kinder mit aller Liebe und Wohlwollen zu entdecken und zu akzeptieren (vgl. Juul, 2012).

#### 1.2.4 Verantwortung - für sich, für andere, für die Natur

Verantwortung ist eine soziale Verhaltensweise und dient der Verbesserung des gemeinsamen Lebens. Selbstverantwortung heißt, dass man für sich und das eigene Handeln Verantwortung trägt. Verantwortung kann auch anderen gegenüber übernommen werden: Menschen oder anderen Lebewesen. Dabei ist das richtige Maß an Verantwortung entscheidend, damit man andere nicht bevormundet oder in ihrer Freiheit einschränkt (vgl. Breit, 2018).

Verantwortung beginnt bei jedem selbst. Verantwortung bedeutet, die persönliche Verantwortung zu übernehmen für ein eigenes Leben, für sein Handeln, für die eigenen Werte. Ebenso wichtig ist die soziale Verantwortung gegenüber anderen. Doch erst wenn es gelingt, für einen selbst die Verantwortung zu übernehmen, ist man in der Lage auch diese zu tragen.

Dies ist meiner Meinung nach ein entscheidender Punkt, denn es sind die Eltern und Pädagog\_innen, die die Verantwortung für die Qualität der Beziehung zwischen ihnen und dem Kind tragen. Das bedeutet: nicht das Kind, das sich partout nicht so verhalten will, wie wir uns das vorstellen, ist verantwortlich für die schwierige Atmosphäre in der Gruppe oder Familie, sondern ausschließlich wir Erwachsene. Das Kind ist vielleicht der Auslöser, doch für die Rahmenbedingungen tragen immer wir Erwachsenen die Verantwortung.

Seit Generationen gehört es leider zum Selbstverständnis der Erwachsenen, dass es ihr Verdienst ist, wenn die Beziehung zum Kind gut läuft. Und dass es die Schuld des Kindes ist, wenn die Beziehung zu ihm schwierig verläuft. Vor weniger als einer Generation waren sich alle Erwachsenen in dieser Hinsicht einig. Kinder, die sich nicht fügen, wurden bestraft. Der Versuch Kinder zu biegen führt jedoch immer dazu, dass die Beziehung einen Schaden erleidet, manchmal drohen die Kinder dabei zu zerbrechen. Umso wichtiger ist es, dass wir diese Zusammenhänge zu verstehen. Die meisten Kinder entwickelten damals Angst. Im Rückblick wird diese heute oft mit Respekt verwechselt, den viele Eltern manchmal

vermissen – genauso wie soziale Kompetenz. Doch das ist wieder nicht der Fehler der Kinder, sondern hat wieder mit der mangelnden Führungsqualität der Erwachsenen zu tun.

Kinder können zwar nicht die Verantwortung für die Qualität ihrer Beziehungen übernehmen, aber sie werden mit der Fähigkeit geboren, persönliche Verantwortung für sich zu übernehmen: Ein Baby, das keinen Hunger hat, kann seinen Körper versteifen und den Kopf abwenden, es kann schreien, wenn ihm zu warm ist. Kleine Kinder können Essen zurückweisen, das ihnen nicht schmeckt, oder ihre Kleidung selbst aussuchen. Sie können also gewisse Grenzen und Bedürfnisse deutlich machen, doch sie können sich nicht gegen den Willen der Erwachsenen schützen, wenn diese die persönliche Kompetenz und Verantwortung der Kinder nicht anerkennen. Um ihre Eigenverantwortung weiterentwickeln zu können, sind die Kinder ganz von den Erwachsenen und deren wohlwollender Einstellung dazu abhängig.

Meiner Erfahrung nach entwickeln Kinder, die von Erwachsenen in ihrer Eigenverantwortung gefördert werden, fast von allein soziale Verantwortung und Eigenschaften wie Hilfsbereitschaft, Empathie, Rücksichtnahme und Respekt. Das funktioniert aber nur dann, wenn sie soziale Verantwortung im täglichen Umgang mit der Familie oder im Gruppengeschehen in der Institution erlernt wird, weil die Erwachsenen authentisch sind und diese vorleben (vgl. Juul, 2012).

#### 1.2.5 Selbstbestimmung, Autonomie, Freiheit

Freiheit ist ein Zustand, bei dem ein Individuum ohne jeglichen äußeren oder inneren Zwang zwischen mehreren Optionen und Alternativen selbstbestimmt entscheiden kann. Freiheit ist ein Synonym für Unabhängigkeit, Autonomie und Selbstbestimmung.

Voraussetzungen für Autonomie sind Selbstvertrauen, Selbstbehauptung und Selbstwertgefühl. Im Kindergarten sind deshalb Möglichkeiten gefragt, um Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl zu entwickeln (vgl. Breit, 2018).

Eine Gemeinschaft ist umso stärker, je stärker jeder Einzelne sich als Individuum definiert. Das heißt, je genauer er weiß, was er will oder nicht will, und dies auch deutlich ausdrücken kann. Das hat nichts mit Egoismus zu tun. Denn seine Bedürfnisse zu äußern bedeutet nicht, sie um jeden Preis durchsetzen zu wollen oder zu erwarten, dass sie erfüllt werden. Es ist vielmehr der Einstieg, um anderen zu begegnen und sich mit deren Bedürfnissen auseinanderzusetzen.

In einer Gemeinschaft treffen Unterschiede aufeinander. Jeder Einzelne, ob groß oder klein, ist ein Individuum mit eigenen Bedürfnissen, die gesehen werden wollen. Das anzuerkennen ist für viele Erwachsene schwer, weil sie in ihrer Herkunftsfamilie nicht lernen konnten, ihre Integrität zu wahren. Schließlich wurden die physischen und psychischen Grenzen und Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen über Jahrhunderte hinweg systematisch missachtet. Um geliebt zu werden, wurde von ihnen erwartet, die eigene Individualität zu unterdrücken und gehorsam das zu tun, was die Erwachsenen forderten. Ein solches Verhalten wurde noch vor nicht allzu langer Zeit als richtig und notwendig angesehen. Und noch heute spuken meiner Meinung nach einige dieser Gedanken in den Köpfen moderner Erwachsener herum. Sie haben schließlich selbst gelernt zu kooperieren, wie es alle Kinder machen, um von Erwachsenen geliebt zu werden: Kinder sind bereit sich anzupassen und alles zu tun, was von ihnen gefordert wird. Dabei übersehen Erwachsene oft die Signale des Unwohlseins, die ihre Kinder dabei aussenden und die sich in diversen Symptomen zeigen können. Wenn Kinder dauernd entgegen ihren wahren Bedürfnissen kooperieren, kann dies entweder zu selbstzerstörerischem Verhalten führen, das sich zum Beispiel in Form von Bauchschmerzen oder Essstörungen äußert, oder sie stellen die Kooperation ein und werden aus Sicht des Erwachsenen „schwierig“.

Als Erwachsene müssen wir die volle Verantwortung für unser Handeln übernehmen und deshalb unser Verhalten immer wieder kritisch überprüfen und hinterfragen. Es hilft niemandem, wenn wir die Führungsrolle abgeben und zu allem „Ja“ sagen. Ein „Ja“ ist Kindern immer willkommen. Ein „Nein“, auch ein freundliches, frustriert dagegen und macht Kinder traurig oder wütend, sodass es je nach Temperament des Kindes durchaus zu einer anstrengenden Szene kommen kann. Doch da müssen alle Beteiligten durch, denn nur so lernen Kinder mit der Zeit mit einem „Nein“ umzugehen. Es ist eine elementare Lebenserfahrung, die sie dringend brauchen, um später, auch nach Niederlagen und Schicksalsschlägen, wieder aufstehen zu können. Es nützt jedoch genauso wenig, ein nicht verhandelbares „Nein“, um jeden Preis durchdrücken zu wollen.

Integrität in der Gruppe bedeutet, dass pädagogische Fachkräfte, statt Grenzen für Kinder zu definieren, ihre eigenen Grenzen aufzeigen, zum Beispiel: „Mir ist der Lärm beim Spielen in der Bauecke zu laut, bitte spielt ein bisschen leiser.“ Anstatt: „Seid in der Bauecke sofort leise, sonst geht ihr heraus!“ So kann schließlich ein Miteinander in der Gruppe entstehen, in dem sich Kinder geliebt und respektiert zugleich fühlen (vgl. Juul, 2012).

### 1.2.6 Empathie und Frieden

Empathie setzt sich zusammen aus der Fähigkeit zum emotionalen Nachempfinden sowie der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Es geht um das Verstehen und Teilen des emotionalen Zustandes einer anderen Person. Empathie ist demnach die Fähigkeit, sich in eine andere Person zu versetzen, einfühlsam zu sein und Ereignisse und Emotionen aus ihrer Perspektive zu erleben.

Frieden ist das Zusammenleben in Ruhe und Sicherheit – ein partnerschaftliches, gerechtes und gewaltfreies Zusammenleben in Vielfalt, das die Entfaltung und Freiheit des Einzelnen ermöglicht. Dennoch gehören Konflikte zum Zusammenleben. Auch im Kindergarten sind Konflikte alltäglich, und Konfliktfähigkeit ist eine wichtige Kompetenz.

*Konfliktbegleitung:* Pädagog\_innen sind Vorbilder – auch in ihrer Art der Konfliktbewältigung mit Kolleg\_innen und Kindern. Außerdem kommt Pädagog\_innen bei der Konfliktbegleitung unter Kindern eine Schlüsselfunktion zu. Pädagog\_innen sehen sich in Konflikten zwischen Kindern als Mediator\_innen (nicht als Richter\_innen) und begleiten die Kinder dabei, selbst Lösungen zu finden.

»Ein Kindergarten hat das Schöne, dass man säend schon die Blüten und Früchte gewinnt und zwar doppelt, in sich und in den Kindern« (*Friedrich Fröbel, Kindergarten-Briefe 1841*)

Mit diesem Zitat von Friedrich Fröbel möchte ich zum zweiten Teil meiner Diplomarbeit überleiten sowie anhand von mehreren Fragen eine Verbindung zu dem vorhergehenden Teil knüpfen.

Häufige Fragen, die mich in meiner Arbeit als pädagogische Fachberaterin beschäftigen, sind folgende:

- Wie beeinflusst die pädagogische Haltung von Elementarpädagog\_innen die Werteerziehung und den Aufbau bzw. die Stärkung des Selbstwertes sowie Selbstvertrauen bei Kindern?
- Wie gelingt es durch einen Perspektivenwechsel im pädagogischen Tun von Elementarpädagog\_innen den Anforderungen des 21. Jahrhunderts gerecht zu werden?

## 2. Das Menschenbild von Elementarpädagog\_innen als Basis der pädagogischen Haltung

Der Tätigkeitsbereich einer Elementarpädagog\_in umfasst ein vertrauensvolles Zusammenarbeiten mit unterschiedlichen „Kunden“, da wären erstmals die ihr anvertrauten Kinder sowie die damit verbundenen Erziehungsberechtigten. Daraus schließt sich, dass eine Elementarpädagog\_in sich mit einer Vielfalt an unterschiedlichen Wertsystemen auseinandersetzen muss. Grundlegend für mich ist hierbei ein Grundverständnis über das eigene Wirken zu haben sowie einerseits eine klare Stellungnahme zum Bild vom Kind gegenüber dem Erwachsenen zu beziehen und andererseits die innere Haltung aufbauend auf das Menschenbild nach Einmaligkeit und Einzigartigkeit als Grundstein für das pädagogische Handeln festzusetzen.

### 2.1 Das Bild vom Kind

Kinder kommen als kompetent Individuen zur Welt, die ihre Lebenswelt von Anfang an mit allen Sinnen wahrnehmen und erforschen. Im Austausch mit vertrauten Personen und der Umwelt entwickeln sie ihre Kompetenzen und ihre Persönlichkeit. Kinder zeichnen sich von Geburt an durch Wissensdurst und Freude am Leben aus. Neugier, Kreativität und Spontanität sind wichtige Antriebskräfte ihrer Entwicklung. Kinder verfügen über unterschiedliche Interessen, Begabungen und Bedürfnisse sowie über vielfältige Ausdrucksweisen und Kompetenzen. Jedes Kind durchläuft eine einzigartige Bildungsbiografie. Es hat das Recht in seiner Individualität respektiert zu werden und sich nach seinem eigenen Lern- und Lebensrhythmus zu entwickeln.

Kinder gestalten nicht nur ihre eigenen Lernprozesse, sondern auch ihr soziales und kulturelles Umfeld aktiv mit und können als „Ko-Konstrukteure von Wissen, Identität, Kultur und Werte“ bezeichnet werden. Ko-Konstruktion bedeutet die gemeinsame Gestaltung von Bildungsprozessen durch Kinder und Erwachsenen.

Kinder bilden das Potential der Zukunft jeder Gesellschaft, haben aber bereits in der Gegenwart als gleichwertige Mitbürger\_innen umfangreiche Rechte. Dazu zählen etwa das Recht auf ein Aufwachsen im Geist des Friedens, der Würde und Toleranz, auf ein Höchstmaß an Gesundheit, auf umfassende Bildung von Anfang an sowie auf Meinungsäußerung bei Angelegenheiten, die sie unmittelbar betreffen (vgl. Charlotte-Bühler-Institut, 2009).

Kinder in ihrem Kind-Sein ernst zu nehmen, heißt auch: „Kinder müssen die Möglichkeit bekommen zu entdecken, welche großen Chancen für sie in einer sich immer dynamischer entwickelnden Welt und auch in kultureller Hinsicht immer vielfältigeren Welt liegen und welche Möglichkeiten der Mitgestaltung sich ihnen bieten.“ (Preissing, 2014) Sie sollten erfahren können „kleine Weltbürger“ zu sein.

Pikler sah den Säugling bereits zum Zeitpunkt seiner Geburt als vollständiges und vollwertiges Wesen und nicht als leeres Gefäß, das vom Erwachsenen gefüllt werden muss. Nach ihrer Überzeugung und ihren Beobachtungen im natürlichen Alltag der Kinder bringen Säuglinge bei der Geburt bereits alles mit, um sich und ihre Umgebung zu erforschen. Ihre Grundhaltung ist geprägt von dem großen Respekt vor den kindlichen Fähigkeiten und Möglichkeiten. Nach Pikler tragen Säuglinge bereits die Initiative zu ihrer Entwicklung in sich und besitzen die Fähigkeiten, sich mit ihrer Umwelt vertraut zu machen. Sie können sich somit immer sicherer in ihr bewegen. Diese Selbstständigkeit und dieses Gefühl der eigenen Kompetenz wird nach Auffassung von Pikler durch Erwachsene behindert, die immer versuchen, dem Kind in seiner Entwicklung zu helfen. Doch genau diese Absicht des Erwachsenen, das Kind

zu fördern oder ihm zu helfen, hindern das Kind oftmals daran, die Initiative zu ergreifen und das, was es angefangen hat, selbstständig zu Ende zu führen (vgl. Pikler et al., 2018).

In den Kompetenzen von Vertretern der Reformpädagogik (Montessori-, Freinet- und die Reggio-Pädagogik) ist der Begriff *des kompetenten Kindes* gebräuchlich, so auch bei Pikler.

Säuglinge sind demnach kompetente Wesen. Sie werden nicht als hilflos und auf den Erwachsenen angewiesen erlebt, sondern als autonom in ihrer Entwicklung gesehen. Sie werden als eigenständige Persönlichkeit betrachtet, die in den Dialog und in die Interaktion mit ihrer Umwelt und ihren Bezugspersonen treten können. Dieser Gedanke vom kindlichen Lernen bzw. von kindlicher Bildung wird in den jüngsten Erkenntnissen der Entwicklungs- und Neuropsychologie bestätigt (vgl. Völkel et al., 2017).

*„Der Erwachsene soll den Kindern mit Wertschätzung begegnen, was sich darin zeigt, dass der Säugling von Anfang an seine eigene Initiative ermöglicht und den Weg, den jedes Kind individuell bei seiner Entwicklung geht, schätzt.“* (Ostermayer, 2018)

Pikler war in ihrer pädagogischen Arbeit darauf aus, dem Kind seine ursprünglichen Fähigkeiten und Kräfte zu erhalten. Sie erforschte die Bedingung, unter denen sich die Entwicklung eines Kindes positiv gestalten kann. Dem galt ihr Hauptinteresse.

Kinder sind aktive Gestalter ihrer Entwicklungs- und Bildungsprozesse. Bildung geschieht somit von Anfang an. Von Geburt an sind Kinder mit einem Aneignungsbedürfnis und entsprechenden Fähigkeiten ausgestattet, die ihnen dazu verhelfen, sich selbst im Rahmen ihrer von der Umwelt angebotenen Möglichkeiten zu entwickeln und zu bilden. Bildungsfördernde pädagogische Angebote sollten es den Kindern daher ermöglichen, ihre Themen zu bearbeiten, sich mit ihren Interessen, Wünschen und Bedürfnissen auseinanderzusetzen und in anregender Weise herausgefordert zu werden.

### 2.1.1 Erkenntnisse aus der konstruktivistischen Entwicklungspsychologie

In der Entwicklungspsychologie findet sich die Vorstellung vom aktiven und selbsttätigen kindlichen Lernen bereits seit den 20er Jahren des 20. Jahrhundert in den Theorien der geistigen Entwicklung des Entwicklungspsychologen Jean Piaget wieder. Piaget beschreibt einen Erkenntnisprozess, der nicht passiver Natur ist, sondern ein Kind voraussetzt, das sein Wissen selbst konstruiert (vgl. Völkel et al., 2017).

*„In aktiver Auseinandersetzung mit Gegebenheiten, mit selbst geschaffenen oder vorgegebenen Fragen und Problemen schafft sich der Mensch seine Strukturen des Handelns und Erkennens.“* (Montada 2002)

Piaget spricht von „kognitiven Konflikten“, denen Kinder immer wieder ausgesetzt sind, wenn ihre vorhandenen Strukturen für eine Erklärung der Welt nicht ausreichen. Einen solchen Konflikt erleben Kinder insbesondere dann, wenn sie mit anderen interagieren und in dieser Interaktion Widersprüchliches und Gegensätzliches erfahren. Die Erkenntnismöglichkeiten des Kindes stehen demzufolge in einem Austausch mit den Erfahrungen, die seine soziale Umwelt ihm anbietet. Im Bereich der Sozialentwicklung sind es nach Piaget vor allem die gleichaltrigen Spielpartner, die es dem Kind ermöglichen, unterschiedliche Standpunkte zu erkennen, zu verstehen und miteinander zu vergleichen und dadurch das eigene Verständnis von der Welt durch ein qualitativ anderes ersetzen.

Für pädagogische Fachkräfte, die das frühkindliche Lernen auf der Grundlage von Beobachtungen ermöglichen und herausfordern wollen, erscheint es wichtig, einige kindliche Entwicklungsschritte zu kennen, um die Aktivitäten der Kinder zu verstehen und ihre Angebote daran auszurichten.

Besonders förderlich ist es für das Kind, wenn Erwachsene in der „Zone der nächsten Entwicklung“ mit ihm interagieren. Die „Zone der nächsten Entwicklung“ ist unmittelbar über dem aktuellen Entwicklungsstand des Kindes angesiedelt und bezeichnet jenen Entwicklungsbereich, den sich das Kind als



nächsten aneignen wird. Um in dieser Zone mit dem Kind zu interagieren, muss der kompetentere Partner erkennen, auf welchem Niveau er dem Kind die notwendige Unterstützung geben muss. Diese Erkenntnis kann sich eine pädagogische Fachkraft von der Beobachtung der Kinder ableiten (vgl. Völkel et al., 2017).

### 2.1.2 Erkenntnisse aus der Neurobiologie

Jüngste Bestätigung findet das Bild vom eigenaktiven, sich selbst bildenden Kind durch neurobiologische Erkenntnisse. Die Neurobiologie untersucht den Zusammenhang zwischen dem Aufbau neuronaler Verbindungen im menschlichen Gehirn und den durch die Außenwelt gegebenen Erfahrungsmöglichkeiten (vgl. Völkel et al., 2017).

„Wer Lernen für einen passiven Vorgang hält, der sucht nach dem Trichter. Wer aber Lernen als eine Aktivität versteht, wie beispielsweise das Laufen oder das Essen, der ... denkt über Rahmenbedingungen nach, unter denen diese Aktivität am besten stattfinden kann.“ (Spitzer, 2002)

Die Neurobiologie verweist weiter darauf, dass Lernerfahrungen individuelle Prozesse sind:

„Eine sichere Schlussfolgerung ist, dass kein Kind dem anderen gleichen kann, und das gilt auch für eineiige Zwillinge, weil im Laufe der Entwicklung eine riesige Zahl von Verzweigungen durchlaufen werden müsse und Entscheidungen darüber, welche Gabelung gewählt wird, oft von kleinen mitunter zufälligen Fluktuationen der Umgebungsbedingungen abhängen. Ferner gibt es gewaltige interindividuelle Unterschiede in der Entwicklungsgeschwindigkeit, selbst zwischen Geschwistern.“<sup>3</sup>

Aufgrund der unterschiedlichen Anlagen und Entwicklungsgeschwindigkeiten von Kindern ist kaum damit zu rechnen, dass alle Kinder gleichen Alters auch gleiche Bedürfnisse haben und gleiche Fähigkeiten besitzen. Außerdem wird in der Neurobiologie davon ausgegangen, dass es im Leben von Menschen sogenannte „Zeitfenster“ für den Erwerb bestimmter Fähigkeiten und Fertigkeiten gibt. Damit die jeweiligen Zeitfenster für bestimmte Lernerfahrungen genutzt werden, ist Kindern ein Experimentierverhalten angeboren. Kinder sind in aller Regel genügend neugierig und wissbegierig und holen sich, was sie brauchen. Dennoch ist es unerlässlich, dass den Kindern Erfahrungsangebote durch die Umwelt bereitgestellt werden, denn ein Entzug von Erfahrungen bringt den gesamten Entwicklungsprozess zum Stillstand (vgl. Völkel et al., 2017).

Um Kindern Lernmöglichkeiten zu eröffnen, sollten pädagogische Fachkräfte die Fragen und die anstehenden Entwicklungsschritte der Kinder erspüren und ihr Umgebung so gestalten, dass die Kinder diese nächsten Schritte mit Erfolg gehen können. Dabei misst auch die Neurobiologie der Beobachtung eine entscheidende Rolle zu: „Da bislang nur wenige experimentelle Daten darüber vorliegen, wann das menschliche Gehirn welche Informationen benötigt, ist es wohl die beste Strategie, sorgfältig zu beobachten, wonach die Kinder fragen.“<sup>4</sup> Dabei ist es hilfreich nicht nur danach zu schauen, was die Kinder momentan gerade tun, sondern sich darüber hinaus zu fragen, was sie gerne tun, womit sie sich gerne auseinandersetzen würden. „Wahrscheinlich sind in diesem Zusammenhang Beobachtungen besonders wertvoll, die zeigen, wann Kinder den Erwartungen von Erwachsenen nicht entsprochen, unerwartet reagiert und sich ungewöhnlich verhalten haben.“ (Strätz et al., 2003)

Welche Konsequenzen haben nun die beschriebenen Theorien und Erkenntnisse für die pädagogische Praxis? Zum einen ist davon auszugehen, dass das was das Kind engagiert und freudig tut, für das Kind Sinn macht, auch wenn pädagogische Fachkräfte diesen Sinn zunächst nicht verstehen bzw. entschlüsseln können. Aufgabe der pädagogischen Fachkraft ist es, das Kind in seinen Aktivitäten, Interessen, in

---

<sup>3</sup> Singer, W.: Was kann ein Mensch wann lernen? URL: <http://www.achim-schad.de/mediapool/86/864596/data/Gehirnforschung.pdf> [Zugriff am 30.12.2020]

<sup>4</sup> Singer, W.: ebd.

der Sinnhaftigkeit seines Tuns ernst zu nehmen. Das Kind lernt in diesen Situationen etwas, es bildet sich selbst. Zum anderen braucht das Kind für seine Selbstbildungsprozesse aber auch Erwachsene, die ihm Aufmerksamkeit schenken, die ihm gegenüber achtsam reagieren und eine neugierig-respektvolle Haltung einnehmen (vgl. Völkel et al., 2017).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Kinder als kompetente Individuen zur Welt kommen und als Ko-Konstrukteure von Wissen, Identität, Kultur und Werten ihrer Entwicklung handeln. Durch einen Perspektivenwechsel der pädagogischen Fachkräfte, sich in die Lage des Kindes zu versetzen, ihm auf Augenhöhe zu begegnen, es in all seinem Tun ernst nehmen, es mit Würde und Achtsamkeit behandeln und ihm bei den individuellen Entwicklungsschritten Zeit lassen, können Bildungs- und Lernprozesse der Kinder im pädagogischen Alltag professionell begleitet werden.

Ausgehend von den im ersten Teil meiner Arbeit beschriebenen Prinzipien und Werten sowie dem Verständnis über das Bild vom Kind kann eine innere Haltung der pädagogischen Fachkräfte entstehen, vor dem Hintergrund des Menschenbildes nach Viktor Frankl und somit den Anforderungen des 21. Jahrhunderts.

## 2.2 Das Kind als Person

Da Kinder Menschen sind, sind sie immer auch Person. In seinem Beitrag beleuchtet Köberl (2018) bereits den Personbegriff aus Richtung der Geschichte des besonderen Verständnisses der Existenzanalyse. Das ICH als Person konstituiert sich als Doppelbezüglichkeit: Der Mensch hat stets Anteil an seiner Innenwelt und an seiner Außenwelt. Er wird in der Existenzanalyse als „nicht zur Gänze determiniert“, wie in manchen materialistischen, naturwissenschaftlichen oder psychodynamischen Theorien beschreiben. Das Person-Sein, seine Einzigartigkeit und Einmaligkeit, kennzeichnet den Menschen von Beginn an. Sämtliche diesbezügliche Aussagen gelten also auch für Kinder.

Auf Grundlage des dreidimensionalen Menschenbildes ist der Fokus auf die Person des Kindes gerichtet. Die Beachtung der Kennzeichnung des Person-Seins im pädagogischen Handeln führt zu einer Arbeitsweise, die dem erwachsenen als auch den heranwachsenden Menschen als sinnausgerichtetes Wesen entspricht. Die Existentielle Pädagogik geht davon aus, dass die Person im Menschen von Anfang an vorhanden ist und sich während der Entwicklung mehr und mehr entfalten kann. Dies wird angeregt durch eine phänomenologische Herangehensweise, die kein vorgefertigtes Erziehungskonzept beinhaltet, sondern bestimmt ist durch aktives Wahrnehmen, das vertieft wird durch Einfühlen in das Kind, wodurch Begleitung möglich wird. Da die Person nicht direkt gesehen werden kann, braucht es große Sensibilität, um sie im Kind aufzuspüren, zu erspüren. Dieser Respekt vor der Person, ihrer Würde, Freiheit und Verantwortung beginnt bereits bei den Kleinsten. Schon bei Säuglingen drückt sich die Einmaligkeit und Einzigartigkeit der Person aus, z.B. im individuellen Schlaf-Wach-Rhythmus, im mögen bestimmter Klänge und Geräusche, im Ablehnen gewisser Berührungen und kann mit zunehmender Reife immer deutlicher sichtbar werden (vgl. Köberl, 2018).

*„Person wird unter anderem erkennbar, wenn man darauf achtet, womit der Mensch in Beziehung steht, wo er am liebsten verweilt, wo er sich auseinandersetzt, womit und wie er mit etwas umgeht, wofür er Verantwortung übernimmt, wie und wo er sich öffnen kann und in welcher Einzigartigkeit und Einmaligkeit er sichtbar wird.“ (Aregger & Waibel 2006)*

Existentielle Pädagogik möchte die Person im Kind aufsuchen und ansprechen. Die Person eines Kindes wahrzunehmen, zu ihr Beziehung aufzunehmen, sie zu verstehen – all das bedeutet nicht Beliebigkeit, Gleichgültigkeit, Grenzenlosigkeit. Es geht nicht um die Wiederaufnahme eines Laissez-faire-Erzie-

hungsstils. Aber das Person-Sein entwickelt und entfaltet sich durch Auseinandersetzung und Stellungnahme, nicht durch Erziehung zu Gehorsam und Anpassung. In diesem Sinne wird durch Existentielle Pädagogik die seelische Gesundheit gefördert.

Das Kind will in seiner ganzen Bandbreite gesehen werden, in seinen Stärken und Schwächen. Es soll seine Möglichkeiten ausschöpfen können und hervortreten aus den Bedingungen, um sein Leben aktiv, eigenverantwortlich und sinnvoll zu gestalten: Zutrauen und Zumuten, Fördern und Fordern sind entscheidend. Ausgangspunkt ist dabei die Orientierung an der Potentialität des Kindes, am gegenwärtig und zukünftig Möglichen. Im Austausch mit der Person entsteht durch die Spiegelung des Kindes in der Reaktion/Antwort seines Gegenübers ein Korridor, der in die Zukunft weist und in den hinein sich das Kind entwickeln kann. Kinder sollten in dem, was ihnen Pädagog\_innen spiegeln, immer wieder einer bedeutsamen Möglichkeit und einer Entwicklungsperspektive begegnen(vgl. Biberich et al., 2015).

### 2.2.1 Das Kind als dialogisches Wesen

*„Der Mensch wird am DU zum ICH.“ (Frankl, 2005)*

Kinder haben ein Grundbedürfnis nach Beziehung und Verbundenheit, sie brauchen echte Begegnungen. Gerade ein Kind ist daher in seiner Selbstentwicklung auf ein DU, ein Gegenüber, angewiesen. Dieses Gegenüber ist in erster Linie ein anderer Mensch, aber auch alles andere, das es in der Welt und darüber hinaus antrifft, bildet diesen Gegenpol zum ICH. In der Existenzanalyse wird an dieser Stelle auf die Bedeutung von Werten hingewiesen. Als personaler Wert wird das verstanden, was der Person nahegeht, sie berührt, anzieht. Werteleben gelingt durch Emotionalität, die somit in der Existentiellen Pädagogik ebenfalls einen hohen Stellenwert einnimmt. Menschen können im Grunde nicht lernen ohne emotionale Verbundenheit. So braucht es den äußeren Reiz, damit ein Kind beispielsweise seine Arme ausstreckt und versucht, mit seinen Händen die Puppe zu greifen. Kein Kind könnte die Worte „Mama“ oder „Katze“ als abstrakte Aneinanderreihung von Lauten lernen. Das kann es nur durch die komplexe emotionsgeladene ganzheitliche Wahrnehmung vieler Facetten dieser Begriffe. Ein besonders wichtiger Schritt im Erziehungsprozess ist daher das Ermöglichen personaler Begegnung. Dazu sollen Pädagog\_innen offen, ansprechbar und berührbar sein, sie sollen sich Zeit nehmen für das Kind, sollen etwas von sich zum Ausdruck bringen und darin authentisch sein. Sie sollen sich selbst als Person zeigen. Pädagogisches Fachpersonal ist mehr als Rolle und Funktion. Sich als Person zu zeigen, ermöglicht erst Beziehung und Dialog. Wenn Pädagog\_innen sich als ein solches Gegenüber anbieten, sind sie Projektions- und Landefläche für Dynamiken und Ver- und Entwicklungen einzelner Kinder sowie des Gruppenverbandes. Ihr eigentliches Werkzeug kann nicht die Technik, Methodik und Didaktik sein, sondern ist vor allem die Person selbst. Die Persönlichkeitsentwicklung und Selbsterfahrung des pädagogischen Fachpersonals sind an dieser Stelle im Grunde unerlässlich.

Der Mensch tritt nicht nur in Beziehung mit einem Gegenüber, der Welt, sondern auch mit sich selbst. In dem Ausmaß, in dem einem Kind mit Würde, Respekt und Achtung begegnet wird, wird es lernen, sich selbst und anderen zu begegnen und in einen Dialog mit sich und der Welt zu treten. Im pädagogischen Alltag verhindern Erwartungen und Vorstellungen oft aufrichtige Begegnung im Sinne der geforderten phänomenologischen Offenheit zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden. Erziehungsziele sind dann von Absichten geprägt und fordern „nur“ Anpassung, was eher zu Misserfolg führt, jedoch nicht die personale Entfaltung der Beteiligten fördert und daher der Person nicht gerecht wird. Jedes Anderswerden (Erziehung) der Person gelingt nur durch ihr eigenes Mitwirken. Menschen sträuben sich zu Recht gegen manipulative Zugriffe. Da, wie eingangs erwähnt, Kinder auch Menschen im Sinne des Personenbegriffs sind, reagieren sie nicht selten mit Verweigerung, sprich Widerstand gegenüber Vorstellungen und Erwartungen, denen sie entsprechen sollen. Dies ist dann als Schutz des Person-Seins zu verstehen.

Heranwachsende brauchen Möglichkeiten Werte zu erleben, zu erfüllen. Sie benötigen Begleitung in ihrem Heranwachsen und in ihrem Leben, was wiederum durch Beziehung gelingen kann, Ein Kind kann sich die Welt nicht allein erschließen! Eine Verbindung zwischen Erwachsenen und Kindern ist nötig, um Neugier und Begeisterung zu übertragen. Um das Kind auf dem Weg durch Unlust hin zu (Bildungs-)Zielen zu motivieren, bedarf es der zwischenmenschlichen Beziehung und einer durch sie

ausgelösten Resonanz. Bevor es z.B. leidenschaftlich gern mit dem Rad fährt, geht diesem Genuss meist eine Phase des Trainings und möglicherweise auch der Plagerei voran. Wenn es erstmals spürt, dass ein gewisses Maß des Könnens erreicht ist, erlebt es einen Moment großen Glücksgefühls. Das Üben (Lernen) wird als sinnvoll erlebt und deshalb fortgesetzt. Die dem Erfolgserlebnis vorangegangene Phase des Übens ist aber oft eine harte Durststrecke, in der Kinder die beständige, ermutigende, zuversichtliche und anleitende Begleitung durch erwachsene Bezugspersonen brauchen. Ausdauer erlangen sie nur, durch die verbindliche Beziehung zu konkreten Personen, mit denen sie die Erfahrung machen können, dass jemand an sie glaubt, ihnen etwas zutraut und deshalb auch etwas von ihnen fordert. Unter diesen Aspekten sollen auch soziale Regeln zusammen mit den Heranwachsenden erarbeitet und gelebt werden, denn Regeln einzuhalten, ohne den dahinter liegenden Wert zu spüren, wird schnell uninteressant. Auch Disziplin ohne Beziehung bleibt hohl, ohne Bedeutung, ohne Wert und letztlich sinnlos.

Zusammenfassend soll festgehalten werden, dass Erziehung und Bildung im Sinne der Existentiellen Pädagogik eingebettet sind in ein personales und dialogisches Beziehungsgeschehen. Der Fokus ist darauf gerichtet, nicht lediglich Inhalte an das Kind heranzutragen, sondern innerhalb eines personalen Dialogs zwischen ihm und dem pädagogischen Fachpersonal eine Beziehung zu den Inhalten herzustellen. Die Kunst pädagogischen Geschehens liegt wohl daran, aus einer inneren Offenheit heraus die drei Pole *Ich-Du-Wert* in Beziehung und Abstimmung zueinander zu bringen.

Nach Eltern und Erziehungsberechtigten treten Pädagog\_innen schon sehr früh in das Leben mancher Kinder. Andere finden sich erst ein wenig später im Kindergarten ein. In jedem Fall hat sich zu gegebenem Zeitpunkt schon viel ereignet, zumal die wesentlichen Grundlagen in den ersten Lebensmonaten gelegt werden. Das Kind hat bereits zentrale Beziehungserfahrungen gesammelt und seine Persönlichkeit ist schon ein Stück weit geformt. Vor diesem Hintergrund begegnet es nun anderen Kindern und seinen Pädagog\_innen.

Ob das Zusammenspiel zwischen Kind und Einrichtung gelingt, wird zu einem großen Teil von Faktoren beeinflusst, die außerhalb der Zuständigkeit pädagogischer Institutionen liegen oder/und in der Biografie des Kindes begründet sind. Die Frage nach den Grenzen der Pädagogik erweist sich bei genauerer Prüfung daher oft als Frage nach den möglichen Ursachen und Gründen für Misserfolge in Erziehung und Bildung. Denn dort, wo der Übergang des Kindes vom Elternhaus in die Einrichtung und umgekehrt problemlos gelingt, stellt sie sich gar nicht. Dass nur ein Teil dieser Bedingungen von Pädagog\_innen hergestellt werden kann, führt zu Grenzerleben, zu Gefühlen von Hilflosigkeit und Ohnmacht. Überall im Leben begegnet der Mensch vorgegebenen Bedingungen und einer existentiellen Wirklichkeit, so auch in der Pädagogik. Die Existenzanalyse spricht hier von der „Kopernikanischen Wende“, in der das Leben anfragt und der Mensch gefordert ist, zu antworten, sein Leben und Handeln zu verantworten. In diesem Sinne ist es eine Herausforderung für Pädagog\_innen, sich ihrer eigenen Freiheit im Umgang mit eben diesen Bedingungen bewusst zu werden. Sie sind gefragt in ihren Möglichkeiten den Heranwachsenden mit Offenheit und Achtsamkeit zu begegnen. Pädagogische Einrichtungen sollen ein optimales Beziehungs- und Werteangebot bereithalten, ungeachtet dessen, was sich außerhalb ereignet. Oder auch gerade deswegen. Es gibt viele Arten eine gute pädagogische Fachkraft zu sein, wirksam und hilfreich ist aber insbesondere das Heraustreten aus der Rolle und sich stattdessen als Person zu zeigen, sichtbar zu werden mit eigenen Werten, Haltungen und Anliegen. Kinder lernen nicht „fürs Leben“, diese Vorstellung ist für die viel zu abstrakt. Sie lernen beispielsweise für ihre Pädagog\_in, was voraussetzt, dass sich Pädagog\_innen und Kinder auf Beziehungen einlassen können. Das Wissen um Grenzen gehört zum pädagogischen Alltag. Dass Bildung und Erziehung Grenzen haben, ist selbstverständlich. Empirische Grenzen - d.h. Grenzen, die die Wirklichkeit dem methodischen Handeln setzt, lassen sich erstens lokalisieren in den Adressaten der Erziehung, zweitens in den Pädagog\_innen selbst sowie drittens im Kontext, in welchem sich beide miteinander befinden. Jeder Mensch ist durch soziokulturelle Voraussetzungen und Erbanlagen bedingt, aber nicht zwangsläufig davon bestimmt. Hinzu kommen moralische und ethische Grenzen, wenn Freiheit und Verantwortung in konkreten Situationen zur Diskussion stehen.

Wie absichtsvoll oder absichtsfrei sind Erziehungsmittel? Wie entstehen Erziehungsziele? Dienen pädagogische Methoden und Techniken als Mittel zum Zweck oder sind sie sinnvoll? Wie viel Freiheit und Verantwortung sind Heranwachsenden zumutbar und zuzutrauen?

Unzufriedenheit und Ohnmacht oder das Gefühl, gescheitert zu sein, gehören zu den alltäglichen Erlebnissen von Pädagog\_innen. Dass es nicht einfach ist, Kinder zu erziehen und zu bilden, liegt wesentlich daran, dass es auf beiden Seiten, Erwachsenen einerseits und Kinder andererseits, ständig innere und äußere Veränderungen und Vorgänge gibt, die sich vielfach der Kontrolle und Machbarkeit entziehen. Außerdem ist jede pädagogische Beziehung geprägt durch die Lernbiografie der Erwachsenen, durch eigene Erfahrungen und Prägungen von und durch Eltern und Pädagog\_innen. Persönliches und eigenständiges Leben fängt erst dort an, wo Menschen beginnen, zu ihren Erziehungseinflüssen Stellungnahme zu nehmen. In den meisten pädagogischen Ausbildungen und Einrichtungen wird allerdings noch kein oder zu wenig Augenmerk auf Selbstreflexion gelegt (vgl. Biberich et al., 2015).

„Man kann nicht wirklich erziehen, ohne sich selbst zu verändern und die Fallen der eigenen Erziehungsgeschichte zu entwirren, Den anderen als Person wahrnehmen, kann man außerdem nur, wenn man sich selbst als Person wahrnimmt“ (Waibel, 2017a). Darüber hinaus wird der Kenntnisschatz der Psychologie angehenden Pädagog\_innen nach wie vor nur eingeschränkt zur Verfügung gestellt und werden die gewonnenen Einsichten nicht ausreichend für den pädagogischen Alltag anwendbar gemacht (vgl. Biberich et al., 2015).

### 2.3. Das Rollenverständnis der Pädagog\_innen

Pädagog\_innen treten in einem Klima der Wertschätzung und des Vertrauens mit Kindern in Beziehung und achten deren Bedürfnisse und Interessen. Sie begleiten und moderieren die kindlichen Strategien, sich die Welt verfügbar zu machen. Sie gestalten ein anregendes Umfeld, das eine Balance zwischen selbst gesteuerten Lernprozessen der Kinder und vielfältigen Impulsen und Bildungsangeboten der pädagogischen Fachkräfte ermöglicht.

Ein breites Spektrum an professionellen Kompetenzen der Pädagog\_innen trägt zur Qualität der Lernanregungen bei. Beziehungsfähigkeit und Ausdrucksformen jedes einzelnen Kindes sind die Basis der individuellen Bildungsbegleitung. Die Kenntnis aktueller Forschungsergebnisse aus der Pädagogik, Psychologie und Soziologie sowie Grundlagenwissen zu den verschiedenen Bildungsbereichen sind Voraussetzungen für eine entwicklungsangemessene, fachlich fundierte pädagogische Praxis. Die Reflexion des eigenen Handelns im Sinne lebenslangen Lernens trägt zur Weiterentwicklung der eigenen Professionalität bei. In vielschichtigen Kommunikationsprozessen machen Pädagog\_innen ihre Arbeit transparent und präsentieren ihr berufliches Selbstverständnis in der Öffentlichkeit. Sie respektieren Mütter und Väter als Expert\_innen für ihre Kinder und kooperieren mit den Familien der Kinder im Sinne einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft (vgl. Charlotte-Bühler-Institut, 2009).

Wie gelingt es nun dem oben beschriebenen Rollenverständnis als Pädagog\_in gerecht zu werden vor dem Hintergrund, dass es als Grundlage bzw. Leitfaden, sozusagen als Voraussetzung für pädagogisches Handeln in ganz Österreich gilt?

Meine Antwort darauf wäre die *Personorientierte Pädagogik*, welche die Person der zu Erziehenden und den Erziehenden selbst in den Mittelpunkt stellt. „Der mögliche Mensch ist befähigt, sein Leben vernünftig, frei und kommunikativ zu gestalten und selbst zu bestimmen. Ziel der Personwerdung ist es, diesen möglichen Menschen wirklich werden zu lassen.“ (Frankl, 2007) Erziehung scheint in diesem Modell als Hilfe, damit es dieses Personsein Schritt um Schritt verwirklicht, das heißt aus seiner bloßen Möglichkeit in konkret gelebte Wirklichkeit überführt.

Die *Existentielle Erziehungswissenschaft* greift nun diese Ansätze auf, vertieft, verbreitet und ergänzt sie um wesentliche Aspekte. Worum es in der Existentiellen Pädagogik im grundlegenden geht verdeutlichen folgende Punkte. Es wird zu zeigen sein, dass:

- eine konsequente Ausrichtung an den an Erziehung beteiligten Personen bedeutet, sich von einer objektiven Wahrheit, von einer einzig richtigen Erziehung sowie von einfachen Rezepten zur Erziehung zu verabschieden.
- das Bezogensein der Menschen auf Dinge außerhalb seiner selbst, die Transzendenz zur Welt, stärker einzubeziehen ist. Diese lässt sich auch als „*dialogisches Atmen mit der Welt*“ bezeichnen.
- anstelle der Selbstverwirklichung die *Wertverwirklichung* steht, wobei das Gewissen als *SINN-Organ* (vgl. Frankl, 1987) bzw. als *Integrationsinstanz* eine Schlüsselrolle für das Spüren des Richtigen in der Situation spielt.
- Keine der beiden beteiligten Personen (Erziehende und zu Erziehende) verzweckt werden darf, indem eine Beziehung oder Begegnung als Zweck für die eigene Entfaltung angesehen wird.
- Erziehung zwar Beziehung ist, aber darüber hinausreicht da es noch eines gemeinsamen Wertehorizonts bedarf. Dieser wird als Existenzialität fokussiert.
- Der *Selbstgestaltung* des Menschen und auch des Kindes mit der *Auseinandersetzungskraft* mit persönlicher Stellungnahme, Verantwortung und Entscheidung große Bedeutung zugeschrieben wird.

Auf den Punkt gebracht weisen die dargelegten Überlegungen darauf hin, dass es in der Existenziellen Pädagogik keine fixen Bezugspunkte mehr gibt, weil sie in Relation zu den beteiligten Menschen steht. Stattdessen hängt Existentielle Pädagogik wesentlich von den momentanen subjektiven Wahrnehmungen und Wahrheiten der beteiligten Menschen und Situationen ab. Sie kann weder den Anspruch auf überdauernde Gültigkeit, absolute Richtigkeit noch auf klare Handlungsanweisungen oder gar Rezepte einlösen. Da sie sich auf den Menschen bezieht, geht sie weder von der Idee der Fehlerlosigkeit noch vom Perfektionismus ihrer Lehre oder ihrer Erziehungswirklichkeit aus. In ihr gibt es keine fixen Bezugspunkte. Erziehen wir daher zum ständigen Austarieren und Balancieren zwischen den betroffenen Personen und deren Werten. Alles ist in ständiger Bewegung. Aber gerade deswegen kann Existentielle Pädagogik paradoxerweise Stütze und Entlastung für Erziehende sein und zur Entwicklung aller Beteiligten beitragen (vgl. Biberich, 2015).

### 2.3.1 Das Menschenbild der Existenzanalyse

Bilder, innere und äußere, prägen uns entscheidend, auch wenn uns dies nicht immer bewusst wird. Daraus resultieren immer Vorstellungen, Haltungen und Handlungen.

Gerade in Erziehung und Bildung ist das eigene Menschenbild handlungsleitend. In der Existenzanalyse wird die Geistigkeit des Menschen betont. In dieser Geistigkeit und mit deren Hilfe kann sich der Mensch entfalten. Erst darin kommt er zu dem, was als Existenz, als ein erfülltes Leben bezeichnet werden kann.

Was ist der Mensch? Was kennzeichnet ihn? Was unterscheidet ihn vom Tier? Was macht ihn aus? All dies sind uralte Fragen der Menschheit. Zunächst sah der Mensch sich als Teil der Natur. Dies führte zum „verlorenen Bewusstsein seines Wesens“, mit der Frage: Wer bin ich eigentlich? Max Scheler erläutert in seinem Buch „Die Stellung des Menschen im Kosmos“, das, was den Menschen von Tier und Pflanze abhebt und ihn letztlich kennzeichnet: Der Mensch werde dadurch Mensch, dass er sich kraft seines Geistes der Welt gegenüber öffne. Damit stehe er im Gegensatz zum Tier, das sich ekstatisch in die Umwelt hineinlebe. Durch die Öffnung zur Welt könne sich der Mensch ein „Gesamtbild“ seiner Umwelt machen. Er sei daher „weltoffen“ und „umweltfrei“. Daraus resultiere die Fähigkeit, sich von sich selbst zu distanzieren, aber auch die Fähigkeit sich seiner selbst bewusst zu werden. Das bedeutet, dass der Mensch sich von seiner Psyche und von seinem Körper distanzieren kann. Dem gegenüber stellt Frankl den „noopsychischen Antagonismus“. Das ist die Fähigkeit sich von seinen Bedingtheiten zu distanzieren. Auf den Boden des Psychophysikum wirkt die geistige Dimension ein. Der Mensch kann sich zu sich selbst verhalten (vgl. Waibel, 2017a).

Das Menschenbild der Existenzanalyse beruht auf der abendländischen Tradition. Die Geistigkeit des Menschen wird zum essenziellen Ansatzpunkt einer „Höhenpsychologie“ bzw. einer Existenziellen Pädagogik. Frankl postulierte für den Menschen - von der Anthropologie Max Schelers - drei Dimensionen: eine leibliche, eine seelische und eine geistige. Sich Leib, Seele und Geistigkeit als Schichten vorzustellen, ist Frankls Meinung nach jedoch irreführend, weil eine solche Annahme zur Vorstellung verleite, es gebe bei Menschen einen rein leiblichen bzw. einen rein psychischen oder geistigen Bereich. In Wirklichkeit stehen seiner Überzeugung nach die einzelnen Teile in Verbindung zueinander und die Grenzen verwischen sich. Denn der Mensch ist in seiner Ganzheitlichkeit mehr als die Zusammensetzung einzelner Teile, da sich das Geistige mit dem Leiblichen und dem Psychischen auseinandersetze. *„Immer nimmt der Mensch als Geist zu sich als Leib und Seele Stellung.“ (Frankl, 1987)*

Der Geist kann sich demnach mit dem Körper und der Psyche auseinandersetzen, manchmal stellt er sich ihnen sogar entgegen. Frankl spricht dann von der „Trotzmacht des Geistes“. Aber immer ist es so, dass das Geistige Körper und Psyche durchtönt. Ein solches Menschenbild bedingt die Idee, dass sich der Mensch kraft seiner Geistigkeit über alle Gegebenheiten erheben bzw. sich von ihnen distanzieren kann. Frankl sieht den Menschen als jemanden, der die Entscheidungsgewalt über seine Triebe hat. Er kann sich ihnen entgegenstellen oder sich ihnen überlassen und sich von ihnen treiben lassen. Das heißt mit anderen Worten: Der Geist des Menschen ist frei, sich zu Gegebenheiten so oder so zu verhalten. Die Geistigkeit des Menschen wird in der Existenzanalyse als das Zentrum von Freiheit und Verantwortung, von Selbstdistanzierung und Selbsttranszendenz gesehen. Darin kommt der Wille des Menschen zum Ausdruck. Das Geistige kann daher über Verstand, Gedächtnis und Bewusstsein verfügen, ist aber nicht Verstand, Gedächtnis und Bewusstsein. Weder der „Wille zur Lust“ (Freud) noch der „Wille zur Macht“ (Adler) ergab für Frankl ein vollständiges Bild vom Menschen. Er stellte seine Überlegungen den „Willen zum Sinn“ gegenüber. Das Geistige lässt sich als Zentrum bezeichnen, aus dem das Bewusstsein entspringt und das gleichzeitig unsere Individualität ausmacht. Es kann auch als Person bezeichnet werden, sie ist das, was frei ist und sich entscheiden kann, was sich vom Leiblich-Seelischen distanzieren kann. Die Person ist nicht direkt sichtbar, sondern sie drückt sich indirekt über Körper, Psyche und Verstand aus und setzt sich gleichzeitig mit diesen und anderen Bedingtheiten auseinander. Sie ist daher gekennzeichnet von Freiheit gegenüber dem Psychischen, gegenüber dem Leben, dem Verstand, den Trieben, der Umwelt. Sie trifft Entscheidungen. Sie erlaubt uns, auf die Metaebene zu gehen und ein Bewusstsein von uns selbst zu entwickeln. Das wiederum ermöglicht es dem Menschen, sich über seine Ziele, Bedürfnisse, Wünsche, Aktionen und Reaktionen klar zu werden. Der Mensch braucht die Welt, um sich zu entfalten. Die Person ist der aktive und sichtbare Ausdruck des Geistes. Man könnte von ihr auch als vom „existenziellen Kern des Menschen“ sprechen. Sie ist das, was den Menschen in seiner Einmaligkeit und Einzigartigkeit ausmacht. Sie ist das, was auf die Gegebenheiten von Anlage und Umwelt einwirkt, mit sich umgeht, sich in Beziehung bringt (vgl. Waibel, 2017b).

Auch die Sinnstiftung erfolgt durch die Person. Da der Mensch existenziell auf nichts festgelegt ist, muss er selbst festlegen, worauf es ihm ankommt. So gesehen kann man es als Sünde bezeichnen, sich selbst zu verfehlen. Deshalb muss die Person für sich selbst Sorge tragen. Sie hat Aufgaben sich selbst gegenüber, welche Aufmerksamkeit erfordern. Sie hat dafür zu sorgen, dass der steuernde Teil in ihr in der Lage ist, zu bestimmen, worauf es in ihrem Leben ankommt und - gegen alle äußeren Widerstände und gegen den in ihr widerstrebenden Teil - das für wichtig und gut Befundene auch umzusetzen. Ob etwas wichtig ist, kann nur von der betroffenen Person selbst beurteilt werden. Wichtiges und damit wertvolles gibt es nur durch sie. Das setzt voraus, dass sie die eigene Verantwortlichkeit wahrnimmt und sich entscheidet nach der Maxime: Ist das, was ich tue, richtig? Ist das gut, was ich tue? Indem sie das als richtig und gut Erkannte tut, wächst sie über sich selbst hinaus und geht in jemandem oder in etwas anderem auf, als sie selbst. So gesehen besteht eine Herausforderung für den Menschen darin, sich nach dem Gut-Sein-Wollen und nicht nach dem Geliebt-Sein-Wollen auszurichten, nach dem Sein und nicht nach dem Schein. Wer ständige Anerkennung braucht, gerät in Gefahr, sich selbst zu verkaufen. Dies gilt insgesamt für den Umgang mit Menschen, besonders aber in der Erziehung.

Die Person muss sich aber auch von Anderen und Anderem abgrenzen, um sie selbst zu werden. Wer beispielsweise immer so sein möchte wie die anderen, kann die eigene Person nicht entfalten. Die Person muss sich selbst bewerten lernen und sich nicht nach der Bewertung von außen ausrichten. Auch wenn die Angst vor dem möglichen Sich-Verfehlen, vor der eigenen Einsamkeit, vor dem Sich-Aussetzen gegenüber anderen oft große ist, muss sich von anderen abgrenzen, wer Eigenes will. Oft braucht es Mut, sich - gegen Widerstände von außen - auf seine Lebensaufgabe zu besinnen. Es erfordert Anstrengung, Konfrontation und Konflikt, sich selbst zum Vollzug zu bringen. Andererseits kann nur so eigener Sinn im Leben gefunden werden. Die Person erlebt sich oft den Widerständen der Welt ausgeliefert. Dann kommt es darauf an, ob sie diese passiv über sich ergehen lässt oder ob sie die Kraft hat, diese aktiv anzugehen. Wer aktiv ist, erlebt sich als Zentrum und Ursprung der Handlung. Er erlebt sich selbst als wirksam.

Die Person ist:

- ... der einzelnen, unverwechselbare, einmalige und unvergleichbare Mensch. Sie ist nicht mess- und analysierbar.
- ... das, was sich entscheiden, gegenüberstehen, distanzieren und auseinandersetzen kann.
- ... nicht faktisch, sondern fakultativ. In diesem Spannungsfeld liegt die Potenzialität.
- ... bewegungsfähig mit anderen Menschen und mit der Welt.
- ... nicht direkt sichtbar. Sie wird aber in ihren Handlungen deutlich.

Die Person ist nicht nur Ursprungs- und Ausgangspunkt des eigenen Fühlens, Denkens und Handelns, sondern durchdringt auch jeden dieser Akte. In ihr liegt die Möglichkeit zur eigenen Humanität. Nicht zufällig sieht daher Romano Guardini den tiefsten Grund für die gesellschaftlichen Krisen unserer Zeit in der Vernachlässigung beziehungsweise in der nicht Wahrnehmung der Person. Die ganze Welt erschließt sich dem Menschen erst über die Person. Zusammenfassend lässt sich mit Alfred Längle treffend sagen: „Mit nichts anderem kann der Mensch umgehen, wenn er nicht mit sich selbst umgehen kann.“ (Längle, 2003)

Aus dem Personenverständnis und dem Werteverständnis der Existenzanalyse lässt sich die Würde des Menschen ableiten. Seine eigene Würde bezieht der Mensch aus sich selbst, aus seinem Personsein. Für sie gibt es keine Einschränkungen. Denn der menschliche Wert erschöpft sich nicht in seinem Nutzwert. Der Mensch lässt sich daher nicht abschließend mit den Maßstäben von Lebenstüchtigkeit und Leistungsfähigkeit beurteilen (vgl. Waibel, 2017a).

### 2.3.2 Die Grundpfeiler der Person

**Freiheit** gilt als hohes Gut, nicht nur in der Wirtschaft, Gesellschaft und Politik, sondern auch für die einzelne Person. Freiheit ist auch für Erziehung und Bildung eine zentrale Forderung, da der Mensch nur in Freiheit seine Kräfte entfalten kann, auch wenn diese nicht absolut ist. Freiheit lässt sich als ein Wesensmerkmal des Menschen beschreiben, das ihn befähigt zu handeln. Aber der Mensch besitzt diese Freiheit nicht einfach, sondern er muss sie erwerben, indem er sie als Entscheidung und Verantwortung für etwas und vor etwas verwirklicht. Auch wenn Freiheit eine Grunderfahrung und Grundgegebenheit des menschlichen Daseins ist, ist diese naturgemäß nicht grenzenlos. Immer wieder stößt der Mensch an Grenzen. Innerlich ist der Mensch aber stets frei, meint Frankl. Gleichzeitig bedauert er, dass die naturwissenschaftlich orientierte Psychologie dies weitgehend ausblende. Menschen sind nicht allmächtig, aber auch nicht ohnmächtig. Sie sind teilmächtig.

In seinen Entscheidungen orientiert sich der Mensch an seinem Gewissen. Durch ein entscheidendes Leben wird es ihm möglich, sich selbst an der Welt zu entfalten. Die innere Freiheit eröffnet ihm daher die potenzielle Möglichkeit, er selbst zu werden. So gesehen weist souveränes und autonomes Handeln auf einen hohen inneren Freiheitsgrad des Menschen hin. Immer wieder muss darum gerungen werden, die Basis für diese innere Freiheit freizuhalten. Dies ist Arbeit an der eigenen Person.



**Verantwortung** heißt letztlich, eine persönliche Antwort auf eine Frage zu geben und dafür einzustehen. Verantwortung verweist daher auf die Bereitschaft eines Menschen, für sein Wollen und Handeln sowie für dessen Folgen geradestehen. In der Existenzanalyse wird nun großer Wert darauf gelegt, dass sich der Mensch dabei an eigenen Werten ausrichtet, an dem, was ihm richtig und wichtig erscheint. Verantwortung in existenziellem Sinne beruht auf der Idee der Beziehung, einer Beziehung zwischen der betroffenen Person und dem Wert, von dem sie angetan ist. Nur das, was einen angesprochen und erreicht hat, verlangt eine persönliche Antwort und nur dafür kann persönliche Verantwortung übernommen werden. Das Leben fragt nach dem Einzelnen, nach seiner Verantwortung, nach seiner und nicht nach irgendeiner Antwort. Das kann den Menschen in eine radikale Vereinzelung führen. Denn es ist seine Antwort gefragt, nicht die von jemand anderem. Es gilt dann ganz bei sich selbst zu sein und auf sich zu hören. Dabei geht es nicht darum Antworten zu geben, die andere geben würden. Der Mensch kann sich in seiner Antwort nicht vertreten lassen ohne verantwortlich zu sein. Im existenzanalytischen Sinn kann Verantwortung nur für sich selbst übernommen werden, aber nicht für jemanden der selbst dazu fähig wäre. Es überrascht daher nicht, dass besonders diejenigen Menschen dazu bereit sind, Verantwortung zu übernehmen, die selbstbestimmt und selbstsicher sind und die einen hohen Selbstwert haben und von ihrer Selbstwirksamkeit überzeugt sind. In ihren persönlichen Antworten lässt sich die Dynamik ihrer Person spüren. Das führt zu ihrer Selbstgestaltung. Sie gestalten sich. Sie verändern sich, indem sie sich ergreifen, ins Leben hineinwerfen. Sie entwerfen sich, indem sie sich selbst an die Fülle des Lebens heranführen.

Ohne Freiheit der Entscheidung ist eine echte Verantwortung undenkbar. Gleichzeitig fordert Freiheit Verantwortung. Beide bedingen einander. Verantwortung kann auch nur übernommen werden, wo die Person in Freiheit entschieden hat, denn das Leben fragt nach der einzelnen Person, nach ihrer Verantwortung. Sie ist würdig gefragt zu werden, frag-würdig. Sie hat die Freiheit, so oder so zu antworten, zu entscheiden. Dabei stellt sich die Frage, ob sie in ihrer Antwort der eigenen Würde und Einzigartigkeit gerecht wird oder ob sie die Antwort verweigert und sich treiben lässt.

Manchen Menschen fällt es schwer, was sie als das Richtige und Wichtige ansehen können. Manche Menschen können ihrem diesbezüglichen Gespür nicht vertrauen. Manche können sich nicht entscheiden. Manchmal erscheint es auch unmöglich, aus der Vielzahl der Möglichkeiten auszuwählen. So vieles kann den Menschen anziehen und sein Interesse wecken. Verantwortlich sein, heißt selektiv, wählerisch sein. Sich nicht zu entscheiden, ist auch eine Antwort, allerdings keine, in der die Person sichtbar wird.

Manchen Menschen fällt es schwer zu antworten, denn sie wissen, dass sie für ihre Antworten verantwortlich sind, dass sie sich mit ihrer Antwort ein Tor öffnen, aber gleichzeitig auch einige Türen verschließen. Verantwortung führt direkt zur Existenz.

Damit stellt sich bereits hier die Frage, wofür entscheide ich mich? Handelt es sich dabei um einen Wert, der auch für mich in Zukunft Bestand hat? Die Person wird sichtbar durch Antworten, die eine Resonanz zu ihr selbst zeigen. Solche Antworten werden Teil von ihr. Sie lebt zumindest einen Teil ihrer Lebensstrecke mit den Werten, die sie ausgewählt hat, zumindest bis eine neue Entscheidung gefällt wird. Die Person bereichert sich an und mit ihren Wertentscheidungen selbst.

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass Verantwortung in sich zwei Elemente vereinigt:

- Es geht um eine Person, die angesprochen ist.
- Es geht um eine Beziehung zu einem Wert, an den sich die Person „binden“ möchte oder gebunden fühlt und damit um einen Sinn.

Erst in der Anwerthaltung, in der Verantwortung wird der Mensch zum Menschen. Ein Leben ohne Verantwortung ist somit wie „ungelebtes“ Leben. Deswegen ist eine „Verantwortungskultur“ vonnöten, um den einzelnen Menschen mehr „Leben“ zu ermöglichen (vgl. Waibel, 2017b).

### 2.3.3 Was ist Selbstdistanzierung und wozu ist sie gut

Ein weiteres Merkmal, das die Dreidimensionalität von Körper, Psyche und Geist des Menschen auszeichnet, ist seine Fähigkeit, sich von sich selbst zu distanzieren. Was heißt das? Es ist die Fähigkeit des Menschen von sich selbst zu lösen, aus sich selbst heraus- und sich gleichsam gegenüber zu treten. Es

ist die Fähigkeit von sich selbst Abstand nehmen zu können. Von sich loszukommen, ermöglicht es dem Menschen, sich gleichsam „von außen“ zu betrachten. Aus diesem Akt gewinnt der Mensch Freiheit von und zu sich selbst. In diesem inneren Freiraum kann er sich seine eigenen Wahlmöglichkeiten bewusst machen sowie frei und selbstbestimmt handeln. Sie ermöglicht es dem Menschen daher, sich selbst mit und durch eine Außensicht zu begleiten und zu führen, sich zu verändern und zu gestalten. Sie vergrößert den Raum des eigenen Denkens und Handelns. Eingefahrene Verhaltensweisen können so durchbrochen werden. Sie gibt dem Menschen Bewegungsfreiheit. Sie ermöglicht ihm sich von Situationen und Emotionen zu lösen und damit dem Geistigen bzw. der eigenen Person zum Durchbruch zu verhelfen. Dadurch eröffnen sich die eigenen Wahlmöglichkeiten. Dem Menschen wird bewusst, dass er nicht festgelegt ist, sondern dass ihm das eigene Leben zur Verfügung gestellt ist. Dies führt zu einer „Objektivierung“ der eigenen Handlungsweise.

Die geistige Fähigkeit der **Selbstdistanzierung** ermöglicht es dem Menschen, in guter Art und Weise mit sich selbst umgehen zu können. Sie bildet die Voraussetzung dafür, sich von sich selbst und seinen Bedingtheiten distanzieren zu können, ihnen nicht ausgeliefert zu sein. Ständig ist der Mensch mit den äußeren Bedingungen und den eigenen körperlichen und psychischen Bedingtheiten konfrontiert. Auf diese und damit sich selbst einzuwirken, an sich selbst zu arbeiten, darin liegen Fähigkeit und Lebensaufgabe des Menschen. Der Mensch hat sich selbst anvertraut und es gilt für ihn, dieser Herausforderung gerecht zu werden. Er kann, darf und soll sein Leben in seine Hände nehmen und es innerhalb der gegebenen Bedingungen und seinen Möglichkeiten gestalten. Denn das übernimmt niemand anderer für ihn. Die Selbstdistanzierung ermöglicht es nun dem Menschen, mit sich selbst in diesem „Umfeld“ personal umzugehen. Das setzt voraus, sich selbst anzunehmen, zu achten und wertzuschätzen. Dies gipfelt nach Längle in der Frage: „Lebe ich gerne in mir? Fühle ich mich bei mir wohl?“ und vielleicht in der Erkenntnis: „Ich muss mir nicht alles gefallen lassen, auch nicht von mir selbst“. Darin zeigt sich die Trotzmacht des Geistes.

Selbstdistanzierung bedeutet daher nicht ein Sich-Selbst-Ausblenden oder gar ein Sich-im-Stich-Lassen. Es bedeutet nicht, von sich selbst abzusehen. Es ist aber auch keine Anleitung zu vermehrter Selbstbeobachtung. Ganz im Gegenteil: Mit einer zu forcierten Selbstbeobachtung kann sich der Mensch selbst blockieren. Dabei gewinnt er keinen Abstand zu sich, sondern bleibt gewissermaßen bei sich selbst hängen. Problematisch wird es, wenn diese überzogene Selbstbeobachtung zum Selbstzweck oder gar zum Lebenszweck wird. „In einem leer und sinnlos gewordenen Leben, in einem „existentiellen Vakuum“ hypertrophiert der Hang und die Neigung, sich selbst zu bespiegeln, sich selbst zu beobachten, alles vor jedem auszubreiten“ (Frankl, 1986b, S. 42)

Die wichtigste Straße zur Selbstdistanzierung ist das innere Zwiegespräch, in welcher Form auch immer. Weitere Straßen sind Reflektieren, Lachen, Humor. Der Humor setzt voraus, dass der Mensch lachen kann, auch über sich selbst. Frankl weist immer wieder darauf hin, dass Lachen und Humor der geistigen Dimension des Menschen entspringen und nur dem Menschen eigen sind. „Denn nur der Humor, der immer Bezug nimmt auf die unbewussten Ressourcen des Kleinen Kindes in uns, also auf eine Irrationalität, die den heiligen Ernst des Erwachsenenlebens buchstäblich auf den Kopf stellt, ist ja eben die Voraussetzung für den befreienden Akt des Lachens, der Brücken schlägt zum DU“ (Titze, 1987, S. 73). So trägt der Humor zur Mitmenschlichkeit bei, zur Akzeptanz von Fehlern und daher auch zur eigenen Akzeptanz. Die distanzierende Wirklichkeit des Humors entschärft gerade in der Erziehung immer wieder spannungsgeladene Situationen. Alle Formen der Selbstdistanzierung, dass der Mensch nicht direkt an der Situation „hängen“ bleibt., sondern sich davon lösen und diese mit Abstand betrachten kann. Durch diesen Blick von außen gewinnt er eine neue Perspektive.

Selbstdistanzierung lässt sich durch bewusstes Zurücktreten von der Situation und einschalten eines Zeitpuffers, beispielsweise auf zehn zählen, bewusst gestalten. (Waibel, 2017)

#### 2.3.4 Was ist Selbsttranszendenz und wozu ist sie gut?

Unter Selbsttranszendenz verstehen wir in der Existenzanalyse die Fähigkeit eines Menschen, aus sich selbst herauszutreten und sich auf die Welt einzulassen, in die Welt einzutreten und Beziehungen zu

Menschen, Natur und Umwelt eingehen zu können. Aus sich selbst heraus kann sich der Mensch nicht entwickeln. Zum Wesen des Menschen gehört daher der Bezug zur Welt und damit das Ausgerichtet-Sein auf eine andere Person oder eine Sache. Selbsttranszendenz setzt allerdings eine voraus, dass der Mensch persönlich von einer Sache oder einer anderen Person „angesprochen“ wurde. Dies bildet das Tor, sich auf Neues und für ihn Sinnvolles einzulassen und dadurch über sich selbst hinauszuwachsen. Frankl sieht dies so, „dass der Mensch umso menschlicher ist- dass er umso mehr er selbst ist, als er sich selbst übersieht und vergisst, sei es in der Hingabe an eine Aufgabe, an eine Sache oder an einen Partner.“ (Frankl, 1987) Anders gesagt, indem der Mensch aus sich heraussteigt und Werte verwirklicht, kommt er sich selbst näher.

Der Mensch wird umso mehr Mensch, je mehr er sich auf etwas bezieht. Das nicht er selbst ist, je mehr er aus sich herausgeht, je mehr er sich außer Acht lässt. Gerade dann kommt der Mensch sich nahe. Er lebt wirklich intensiv und authentisch, wenn er sein Leben auf das ausrichtet, was ihm wichtig ist. Mit anderen Worten: Auch wenn der Mensch dabei ganz aus sich heraus geht, ganz sich selbst aus den Augen verliert, ganz in einem Wert aufgeht, kehrt er von seinem Tun bereichert zu sich selbst zurück. Entscheidend ist dabei, dass es ihm um anderes geht, als um sich selbst, nämlich um die Sache. Dies lässt sich am Beispiel der Bildung gut aufzeigen: In Anlehnung an Georg Wilhelm Friedrich Hegel lässt sich Bildung als Vorgang der Auseinandersetzung von Mensch und Welt begreifen. Das Individuum lässt von sich ab und lässt sich auf die Welt ein, nimmt Wissen auf und gestaltet sich selbst damit neu. Bildung ist damit nicht nur ein „Aufsammeln“ von Wissen, sondern es kommt darauf an, dieses Wissen in sich selbst zur Einheit zu bringen, sich selbst damit neu zu schaffen. Sich zu bilden heißt daher, sich selbst nach einem inneren Bilde zu gestalten.

Sinnvolle und erfüllte Arbeit ist eine Kraftquelle und zerrt in der Regel nur denjenigen aus, der den Blick für die Sache, für Andere, vor allem aber für sich selbst verliert. Entscheidend dabei ist es, zwischen Hingabe und Hergabe zu unterscheiden. Bei der Hergabe verliert der Mensch sich selbst als Person, indem er sich mit Haut und Haaren an jemanden Anderen oder eine Sache hergibt und dabei die eigenen Ziele und Werte außer Acht lässt. Er kehrt nicht mehr zu sich selbst zurück. Das eigene Handeln wird dabei von außen bestimmt. Der Mensch wird funktionalisiert, instrumentalisiert und fremd bestimmt. Sich hergeben ist im wahrsten Sinne des Wortes oft selbst-los, denn man gibt sich selbst aus der Hand. Eine innere Zustimmung zum eigenen Tun ist nicht gegeben. Folglich wird die Handlung als entleerend erlebt. Bei der Hingabe hingegen bleibt der Bezug zur eigenen Person. Durch die Verwirklichung des Wertes kehrt sie bereichert zu sich selbst zurück. Somit ist die eigene Person präsent und spürbar. Sie ist selbst von der Sache angetan, wird dabei lebendig. Eine solche Selbsttranszendenz führt zur entfalteten Existenz und gleichzeitig in die Authentizität. Ohne Hingabe gibt es keine Erfüllung. Wer sich hingegen hergibt, kann leicht ausbrennen. Somit bilden Freiheit und Verantwortung, Selbstdistanzierung und Selbsttranszendenz die Grundpfeiler der Person (vgl. Waibel, 2017).

Im Weiteren möchte ich, da im obigen Kapitel immer wieder der Begriff Selbstwert verwendet wurde, auch diesem ein eigenes Kapitel widmen. Ich glaube, dass es in der Arbeit mit Kindern einerseits wichtig ist deren Selbstwert zu stärken, jedoch andererseits: Wie kann ich den Selbstwert eines Kindes stärken, wenn ich mir als Pädagogin selbst nichts wert bin oder auch mir meine pädagogische Arbeit nichts wert ist?

Wie beeinflusst die pädagogische Haltung von Elementarpädago\_innen die Werterziehung und den Aufbau bzw. die Stärkung des Selbstwertes sowie Selbstvertrauens bei Kindern?

## 2.4 Verschiedene Definitionen

Unter dem Begriff **Selbstbewusstsein**, der erstmals im 18. Jahrhundert auftaucht, ist ursprünglich das Wissen um sich als Mensch gemeint, das Wissen um physische, psychische und seelisch-geistige Vorgänge und Handlungen inmitten der gelebten Beziehungen und der bestehenden Welt. In diesem ist Selbstbewusstsein etwas, das Menschen im Laufe ihrer geistigen Entwicklung schrittweise erwerben,

aber auch wieder verlieren können. Selbstbewusstsein bedeutet nicht, dass jemand selbstsicher auftritt, es meint auch das Bewusstsein der eigenen Schwächen und Mängel. Eine zu große Selbstachtung kann jedoch dazu führen, dass eine Person sich zu sehr in sich selbst verfängt und nicht mehr über sich hinauslangt und damit ihre Handlungsmöglichkeiten mit der Welt einschränkt.

Indem der Mensch sich seine Einzigartigkeit und Einmaligkeit im Hier und Jetzt immer wieder klar macht, und indem er ein Gespür dafür bekommt, dass er für sich selbst verantwortlich ist, kann er mit Erstaunen dieses Wunder zur Kenntnis nehmen.

Aus diesem Bewusstsein des letztlich total Auf-sich-zurückgeworfen-Seins, aus dem Wissen um die innere Einsamkeit, kann sich eine Kraft entfalten, die dem eigenen Sein zum Durchbruch verhilft. Niemand anderer kann diese Aufgabe für ihn übernehmen. Indem er diese tut, erfährt ein Mensch immer mehr von sich selbst, wird sich seiner mehr und mehr bewusst, entdeckt seine Stärken und Schwächen. Dieses Wissen ist zunächst wertneutral. Der Mensch weiß um sich, schätzt sich selbst deswegen nicht höher oder besser ein. Aber dieses Um-sich-Wissen vermag ein Schritt zum Selbstwert sein. Wenn er Schwächen erkennt und diese überwindet und Stärken entwickelt, entfaltet sich seine Persönlichkeit. Somit gewinnt der Mensch aus dem ihm Gelungenen ein positives Gefühl, das heute in der Alltagssprache mit Selbstbewusstsein umschrieben wird.

**Selbstvertrauen** ist ein Gefühl des Glaubens an sich und ein Sich-Verlassen-Können darauf, mit auftretenden Schwierigkeiten fertig zu werden bzw. das Leben zu bewältigen, das nicht mit tatsächlichen Fähigkeiten konform gehen muss. Es ist ein Sich-verlassen-Können auf seine eigenen Fähigkeiten – und zwar deswegen, weil eine entsprechende Erfahrung vorliegt. Es ist ein Vertrauen darauf, dass aufgrund eigener Fähigkeiten Dinge erfolgreich zu Ende gebracht werden können und gleichzeitig ein Ausdruck des Selbstbewusstseins der Persönlichkeit.

Selbstvertrauen beeinflusst das eigene Handeln: die Bewertung der Anforderungen, die Bereitschaft zur Übernahme bestimmter Aufgaben und die antizipierende Erarbeitung eines Handlungsplans stehen in enger Beziehung zur Höhe des Selbstvertrauens. Hohes Selbstvertrauen wirkt sich dabei im Allgemeinen leistungsfördernd aus.

Der Mensch glaubt an sich und seine Handlungsmöglichkeiten. Dies wird ihm umso leichter fallen, je größer er seinen tatsächlichen Handlungsspielraum und seine Fähigkeiten bisher erlebt hat. Dieses Gefühl erwächst also aus der realistischen Einschätzung des eigenen Wesens, von eigenen Anlagen und Fähigkeiten.

Das Vertrauen in sich selbst vermag ihm demnach als wichtige Komponente helfen, den Selbstwert im Handeln aufzubauen, entspricht aber noch nicht einem umfassenden Verständnis von Selbstwert.

**Selbstachtung** entspricht in einem weiteren Schritt schon sehr weitgehend dem Begriff des Selbstwertes. Selbstachtung besagt, dass man sich so verhält, dass man sich selbst ansehen und mögen und damit achten kann. Es bedeutet sich selbst Anerkennung zusprechen zu können. Wo dies nicht gelingt entwickelt sich Unsicherheit, Verlegenheit, Schüchternheit, falsche Bescheidenheit, Mutlosigkeit und Minderwertigkeitsgefühle, unter Umständen sogar Selbstverachtung und Selbsthass, die dazu führen können, dass man sich innerlich und äußerlich gehen lässt. Selbstachtung wird erleichtert durch Beachtung und Achtung durch andere bzw. erschwert, wenn dies nicht gegeben ist. Selbstachtung setzt eine Selbstbeachtung im Sinne eines Ansehens voraus. Nur wer sich selbst beachtet, kann zur Selbstachtung kommen. Sich beachten heißt, sich sorgfältig und sensibel wahrnehmen. Daraus kann in einem nächsten Schritt die Achtung vor sich selbst erwachsen und in einer weiteren Stufe sich der Selbstwert entwickeln.

**Selbstsicherheit** ist erprobtes und erfahrenes Selbstvertrauen. Mit Selbstsicherheit ist die Fähigkeit eines Menschen gemeint, an „seiner sozialen Umgebung Ansprüche zu stellen und diese auch zu verwirklichen“ und läuft auf eine Selbstbehauptung hinaus. Der Mensch erlaubt sich also, eigene Bedürfnisse und Werte zu haben, für die er auch eintritt und für deren Verwirklichung er ein angemessenes

Verhaltensrepertoire entwickelt. Dazu braucht er eine nicht allzu geringe und relativ sichere Selbsteinschätzung. Er muss eine Vorstellung von eigenen Werten haben und sich zutrauen, die konkrete Situation zu bewältigen. Dies erwirbt man, wenn eigenes Verhalten in der Vergangenheit erfolgreich war. Manchmal kann Selbstsicherheit in Rigidität ableiten, dann nämlich, wenn bestimmte Verhaltensmuster immer zum Erfolg geführt haben. In diesem Fall wird man kaum bereit sein, sich auf Neues einzulassen.

Wer häufig Misserfolge erlebt, wird meist in seiner Selbstsicherheit eingeschränkt. Selbstunsicherheit äußert sich häufig in einer unzureichenden Verteidigung des eigenen Standpunktes, in Entscheidungsschwierigkeiten, was oft in Unentschlossenheit und mangelnder Zielstrebigkeit sichtbar wird, in Anpassung, um ja nicht exponiert da zu stehen und in Zweifeln, ob das eigene Verhalten richtig sei.

Beim **Selbstwert** handelt es sich im Gegensatz zum Minderwertigkeitsgefühl um ein Erleben einer positiven Grundeinstellung, bei der sich der Mensch als wertvoll erlebt. Es ist ein erlernbares Gefühl für den eigenen Wert. Dabei geht es im Gegensatz zu der Selbstachtung, um die Wertschätzung des eigenen Wesens, der eigenen Anlagen und Fähigkeiten.

Der Selbstwert entwickelt sich nicht aus sich selbst heraus, sondern aus der Auseinandersetzung mit der Umwelt, die zur Einordnung des eigenen Wertes führt. Das heißt mit anderen Worten, dass die Wertvorstellungen der Umwelt, die sich in ganz spezifischen Erwartungen ausdrücken, entscheidend in das eigene Selbstwerterleben einfließen, aber dass es auch eine entscheidende Rolle spielt, ob und an welchen Werten sich der betreffende Mensch orientiert.

Der Grad der Ausprägtheit kann angemessen oder unangemessen sein. Inadäquate Formen des Selbstwerterlebens können aus Diskrepanzen resultieren zwischen gesellschaftlichen Normen und Einstellungen der Person, die ihrer Selbstbewertung zu Grunde liegen. Formen eines instabilen, leicht störbaren Selbstwerts finden sich als Übergangsform häufig bei Jugendlichen.

Der Selbstwert hat einen wesentlichen Einfluss auf das Sozial- und Leistungsverhalten der Person. Eine Störung des Selbstwertes liegt bei Persönlichkeitsentwicklungsstörungen und Neurosen praktisch immer vor. Umgekehrt kann bei der Stärkung des Selbstwertes ausweichenden Verhaltensweisen vorgebeugt werden (vgl. Waibel, 2017b).

## 2.5 Selbstwert in verschiedenen psychotherapeutischen Ansätzen

Aus psychoanalytischer Sicht sind ihre Vertreter davon überzeugt, dass wenn ein Kind keine verlässlichen empathischen Reaktionen der Eltern spürt, sich sein Selbst nicht aufbauen kann. Ein Selbst, auf das es keinen Widerhall gibt, kann kein Selbstwertgefühl aufgebaut werden. Im Sehen und Gesehenwerden, im Hören und Gehörtwerden geschehen das Zueinanderpassen von Selbstbild und Fremdbild. Wenn dieser Austausch in den ersten Lebensmonaten gestört wird, werden Selbstbild und Selbstgefühl zutiefst beeinträchtigt. In den ersten Schritten geht es um die empathische Verschmelzung mit den Bezugspersonen und in einem zweiten Schritt um bedürfnisbefriedigende Handlungen, die von diesen Bezugspersonen ausgehen. Gelingt diese, bildet dies zeitlebens eine Quelle psychischer Gesundheit. In dem Augenblick, in dem eine Mutter ihr Baby zum ersten Mal sieht und auch mit ihm in Kontakt ist, findet der eigentliche Beginn eines Prozesses statt, der das Selbst einer Person bildet – er setzt sich während der ganzen Kindheit und in einem geringen Ausmaß auch im späteren Leben fort. Besonders durch bewusste Ermutigung, bewusstes Lob, aber auch durch bewusste Entmutigung und Missbilligung wird das *Kern-Selbst* geformt. Gelingt es nicht, das Selbst und damit den Selbstwert aufzubauen, rücken Triebe in den Mittelpunkt des Seelenlebens und gewinnen an Macht. In diesen Auffassungen wird deutlich, dass sich der Selbstwert aus psychoanalytischer Sicht bereits in sehr früher Kindheit konstituiert. Den Bedürfnissen des Kindes wird nachgegangen und damit Selbstwert aufgebaut, was einer ziemlich funktionalen Anschauung gleichkommt. Sehr frühe Entwicklungsstörungen erhalten damit den lähmenden Beigeschmack eines „Determinismus“.

### 2.5.1 Selbstwert aus systemischer Sicht

Virginia Satir definiert Selbstwert als die Gefühle und Vorstellungen, die ein Mensch für bzw. von sich selbst hat. Und dieser kommt im Verhalten eines Menschen zum Ausdruck. Genauer gesagt, ist der Selbstwert für sie der entscheidende Faktor für das, „was sowohl den Umgang eines Menschen *mit sich selbst* als auch den Kontakt *zwischen* Menschen kennzeichnet.“ (Satir, 1990) Menschen mit fehlendem oder geringem Selbstwert würden von anderen, Eltern, Partnern und Kindern erwarten, dass sie bestätigt würden. Aus diesem Angewiesensein entstünde ein Problem, wenn diese Bestätigung nicht erfolge. Solche Menschen fühlten sich oft als Versager und würden anfällig für Sucht und alle Arten der Realitätsflucht, würden oft zu Werkzeugen des Hasses und der Zerstörungswut und seien anfällig für aktive und passive Gewalt.

Im Gegensatz dazu werde die Vitalität gesteigert, wenn der „Topf“ des Selbstwertes voll sei. Er werde zu einer Quelle persönlicher Energie. Die Quelle werde von uns selbst gespeist, indem wir uns selbst wertschätzen. Wer den eigenen Wert erkenne, könne auch den Wert anderer respektieren, strahle Vertrauen und Hoffnung aus und unterwerfe seine Gefühle nicht bestimmter Regeln. Daraus würde Integrität, Ehrlichkeit, Verantwortlichkeit, Mitgefühl, Liebe und Kompetenz erwachsen. Der Mensch könne selbstständig Entscheidungen treffen und sich auf eigene Fähigkeiten und Möglichkeiten verlassen. Der positive Selbstwert helfe auch, Misserfolge zu verkraften und die Isolation und Entfremdung zwischen Menschen, Gruppen und Nationen zu überwinden (vgl. Satir, 1990).

Hier unterscheidet Satir weiter zwischen Selbstsucht und Selbstliebe. Selbstsucht entstehe daraus, dass man sich über sich selbst erhebe aus dem Gefühl heraus, besser als der andere zu sein.

Selbstliebe dürfe auf keinen Fall mit Egoismus verwechselt werden, denn: Wie könne ein Mensch andere lieben, wenn er sich selbst nicht lieben könne? Selbstliebe sei daher eigene Wertschätzung, indem sich der Mensch mit Liebe und Realismus behandle. Dies sei eine Vorbedingung für den Selbstwert.

Der Selbstwert wird ihrer Ansicht nach dort gestärkt, wo Familien

- Liebe offen ausgedrückt wird;
- Offen miteinander gesprochen wird;
- Die eigene Verantwortung aufgezeigt und gestärkt wird;
- Die Verschiedenheit der einzelnen Familienmitglieder anerkannt wird;
- Regeln flexibel angewandt werden;
- Die Möglichkeit besteht, aus Fehlern zu lernen (vgl. Satir, 1990).

Autoritäre Eltern, die vorwiegend mit Strafen arbeiten, hält Satir für kontraproduktiv. Es wäre wichtiger Kinder zu lehren, in allen Lebenssituationen menschlich zu sein. Dies beinhaltet, dass Krisen und schwierige Situationen der Kinder auch als Lernchance angenommen würden. Das heißt, der Selbstwert der Person wird zunächst hauptsächlich durch die Eltern geprägt, die auch in der Folge sehr wichtig bleiben. Kindergarten, Schule und andere äußere Einflüsse folgen.

Satir kommt dort der Frankl'schen Auffassung nahe, wo sie annimmt, dass eine Selbstwerterhöhung nicht etwas ist, das den Menschen in die Wiege gelegt sei, sondern dass dieses Lernen prinzipiell von Geburt an bis zum Tode möglich ist. Dieses Lernen ist deswegen prinzipiell möglich, weil jeder Mensch sich in einer ganz spezifischen Art und Weise mit seinen Gegebenheiten durch Erbanlagen und Sozialisation auseinandersetzt. Wenn wir dem Zitat von Satir: „Was auch immer unser Erbe sein mag, zu etwas Einzigartigem macht uns unsere Reaktion auf das Ererbte und die Art, wie wir es nutzen.“ (Satir, 1990). Dazu die Stellungnahme von Frankl: „Die Charakteranlage ist daher auf keinen Fall das jeweils Entscheidende; letztlich entscheidend ist vielmehr immer die Stellungnahme der Person“ (Frankl, 1987) gegenüberstellen, wird uns die weitgehende Übereinstimmung klar.

Auch dort gibt es eine große Übereinstimmung, wo Satir postuliert, dass der Selbstwert nicht aus der Gleichheit zu anderen Menschen erwächst, sondern aus der Verschiedenheit. Es ist ihr wichtig, *alle* Aspekte der Person wertzuschätzen. Sie meint, dass viele Menschen so handeln, als ob sie glauben, dass Gleichheit Liebe erzeuge und Verschiedenheit Zwietracht und Schwierigkeiten. Sie schreibt: „Wenn ich anerkenne, dass ich einzigartiges Wesen bin, das allen anderen Menschen ähnelt, gleichzeitig aber auch verschieden von allen anderen ist, kann ich aufhören, mich mit anderen zu vergleichen und mich selbst zu verurteilen und zu bestrafen.“ (Satir, 1990) Nach Frankl ist Person-Sein ein absolutes

Anders-Sein. Aus dieser Einzigartigkeit ergibt sich aber dessen Bedeutung für die menschliche Gesellschaft. Frankl vergleicht diesen Tatbestand mit einem Orchester, bei dem es ja auch nicht darauf ankomme, dass alle das gleiche Instrument und nach gleichen Noten spielten, sondern das je eigene. Und erst dieses Zusammenspiel verschiedener Instrumente macht ein Orchester wertvoll (vgl. Frankl, 1987).

### 2.5.2 Die Entwicklung des Selbstwertes aus existenzanalytischer Sicht

Die Entwicklung des Selbstwertes kann drei basalen Motivationen zugrunde gelegt werden. Diese Motivationen werden einerseits von der Umwelt grundlegende bestimmt, sind aber andererseits auch eine Leistung des Menschen. Dabei handelt es sich um die *Seinsfrage*, die *Wertfrage* und die *Rechtfertigungsfrage*.

„Der Kampf ums Dasein, den Wert des Lebens zu erleben und die Behauptung der Eigenständigkeit der Person bilden die existenziellen Aufgaben des Menschen. In der Sinnsuche erfährt dieses Streben schließlich seine Abrundung, wenn der Mensch sich in größeren Zusammenhängen zu finden trachtet und in ihrem Horizont sein Leben vollzieht und handelt.“ (Lukas, 2006) Erst wenn diese drei Motivationen weitgehend entfaltet sind, ergeben sich unverstellte Sinnmöglichkeiten im Leben und existenzielles Leben wird möglich.

#### **Leben als Raum nehmen – „JA zur Welt“**

Da ist zunächst einmal die Tatsache, dass „ich bin“. So einfach diese Feststellung auch erscheint, ob ihrer Selbstverständlichkeit wird sie oft übergangen. Diese Ungeheuerlichkeit, dieses Staunenswerte, dass „ich bin“, dass es mich gibt, vermag allein schon durch diese Tatsache Grund und Halt, und damit Grundvertrauen zu vermitteln.

Wer dieses Bewusstsein des „ich bin“ aus dem Auge verliert, spürt oft den tragenden Boden nicht mehr. Er spürt die Sicherheit nicht mehr, die davon ausgeht. Wer hingegen spürt, wahrnimmt und fühlt, dass er sich durch Einmaligkeit und Einzigartigkeit auszeichnet, kommt in Kontakt zu sich. Er fühlt: Es gibt mich! Es gibt mich in diesem Leben mit all seinen Sonnen- und Schattenseiten. Es gibt mich in dieser Welt. Diese Tatsache lässt sich nicht aus der Welt schaffen. Sie vermag Kraft und Stärke zu vermitteln. Wer den Ernst dieses Tatbestands staunend erfährt, kann leichter seinen Raum im Leben beanspruchen. Jeder Mensch braucht diesen Lebensraum, um sein zu können. Und nur wer selbst genügend Raum hat, kann anderen dementsprechenden Raum zugestehen. Er kann Frieden halten. Nur wer selbst genügend Raum hat, muss nicht ständig um sein Überleben kämpfen, womöglich noch mit dem Rücken zur Wand und daher mit offener oder verdeckter Aggression agieren.

#### *Erschwerende Entwicklung in der Kindheit*

Wenn dieses Gefühl, das „ich bin“, in der Kindheit nicht geborgen werden konnte, kann dies als Erwachsener nur erschwert eingeholt werden. Nicht geborgen werden kann dieses Gefühl, wenn das Kind erlebt und erfährt, dass ihm dieser Lebensraum verwehrt wird, indem es von seinen Bezugspersonen nicht oder nicht genügend angenommen wurde, wenn es immer wieder erfährt, dass es eine Last ist, die Eltern einengt und sie sich womöglich seinetwegen streiten, wenn es immer wieder erlebt, dass sein Tun keine oder kaum Resonanz bei den Bezugspersonen auslöst.

Auch wenn Kinder einen scheinbar unbegrenzten Raum für sich beanspruchen können, weil ihnen beinahe alles erlaubt und beinahe nichts verwehrt wird, kann für sie der innere Lebensraum dadurch eingeschränkt sein, dass es an eben dieser Resonanz der Erwachsenen fehlt, dass sie keine Rückmeldung von den Erwachsenen über ihr Tun bekommen, kurz gesagt, dass sie keine Grenzen erfahren.

In dieser grenzenlosen Welt zu leben ist eine riesige Überforderung, weil persönliche Grenzen später mühsam und oft unter schmerzlichen Erfahrungen selbst ausgelotet werden müssen. Nicht zu beengende Grenzen geben ja auch Schutz und Sicherheit. Die Sicherheit nämlich, dass man sich innerhalb der Grenzen relativ frei und ungehindert bewegen kann. Denn grenzenlos zu leben kann manchmal große Angst machen. Grenzen geben auch Orientierung im unwegsamen Gelände des Lebens.

Grenzen sind oft Reibebäume, an denen Kraft geschöpft werden kann. In einer grenzenlosen Welt können eigene Kräfte nicht entwickelt werden. Der Sparringspartner fehlt. Es ist daher schwierig, Vertrauen in sich selbst zu finden. Das kann aggressiv, depressiv oder ängstlich machen und dazu führen, dass man mit anderen Menschen nicht zurechtkommt.

### **Leben als Wert – „JA zum Leben“**

Wenn das Leben eines Menschen nur auf sein Dasein beschränkt wird, so hat er zwar ein Dach über dem Kopf, aber es fehlt seinem Leben Wärme und Farbe. Der Mensch will auch spüren, dass es *gut* ist, dass er da ist. Er sucht nach dem, was es lebenswert macht.

Dazu bedarf er zunächst andere Menschen, die ihn gewollt haben und immer noch wollen. Es ist fundamental, von anderen zu erfahren: „Gut, dass es dich gibt!“ Es wärmt ein Leben lang, wenn man zu spüren bekommt, dass da eine Mutter ist, die gewollt hat, dass ich lebe. Dass da ein Vater ist, dem es wichtig ist, dass es mich gibt. Diese *Wertschätzung* durch andere ist ein Funke, an dem sich die eigene Wertschätzung des Lebens entzünden kann. Dieses Bewusstsein vom eigenen Wertsein ist einem starken Samenkorn vergleichbar, aus dem sich später eine kräftige Pflanze entwickeln kann.

Die Samenkörner können zwar von der Umgebung bezogen werden, für die Entwicklung der Pflanze muss jedoch in weiterer Folge selbst Sorge getragen werden, indem sie in ein entsprechendes Klima verpflanzt werden. Aus dem Gefühl, dass das eigene Leben sich in eine Richtung entwickelt, die der Mensch als gut empfindet, bezieht er für sich selbst durch dieses Leben Wert und Wohlwollen für sich selbst. Außerdem muss er das Gefühl haben, dass sein Handeln zum Guten führt. Damit ist der *Grundwert* des Menschen angesprochen.

Die Stimmigkeit kann im Gewissen erspürt werden. Erfahren werden kann sie nur im Handeln und nicht im Nachdenken. Wird das Leben nicht nach persönlichen Lebenswerten gelebt, werden Menschen abhängig von Autoritäten, die den Lebensweg ausdrücklich oder subtil vorzeichnen, abhängig von äußeren Einflüssen, wie beispielsweise den Medien, oder abhängig vom momentanen Angenehmen, wie beispielsweise bei der Ausrichtung nach Komfort und Konsum.

Daher ist immer wieder ein Innehalten erforderlich, um einmal gewählte Wege neu zu überdenken und dort Kurskorrekturen vorzunehmen, wo es notwendig ist.

### *Erschwerende Entwicklung in der Kindheit*

Wenn in der Kindheit selten oder nie das Gefühl vermittelt wurde, es ist gut, dass du da bist, kann später nur mehr schwer das Empfinden des Wertes des eigenen Lebens entwickelt werden. Wer ein negatives Bild vom Leben aufgebaut hat, tut sich schwer, die Dinge des Lebens und sich selbst wertzuschätzen, auch wenn später ausdrücklich und vielfach positive Rückmeldungen über einen selbst zurückgespiegelt werden. Er wird diesen Rückmeldungen nur schwer trauen können und sie werden kaum ausreichend sein. Aus diesem Grund versucht ein solcher Mensch immer mehr an positiver Wertschätzung zu bekommen, ähnlich wie ein Ertrinkender nach jedem rettenden Strohhalm greift. In der Folge richtet er vielleicht sein Leben so ein, dass ihm permanente Wertschätzung sicher scheint, indem er für andere da ist und in ihnen aufgeht. Wenn Menschen immer erfahren haben, dass sie nur geliebt werden, wenn sie ganz bestimmte oft unerreichbare Leistungen vorweisen können, so wird es ihnen schwer fallen sich selbst zu mögen, sobald sie diesen Anforderungen nicht entsprechen. Wer immer allen von außen gestellten Anforderungen gerecht werden will, ohne dass er diese mittragen kann, laugt sich auf Dauer aus.

### **Leben als Recht, so zu sein, wie ich bin – „JA zu mir als Person“**

Wer sich seinen Raum nehmen kann und sein Leben so ausgerichtet hat, dass er auf etwas Wertvolles hinauslaufen kann, dem geht es in wesentlichen Bereichen nicht schlecht. Es fehlt aber noch etwas Wichtiges: Der Mensch will so sein, wie er ist. Er will weder seine Stärken noch seine Schwächen verstecken müssen. Er will seine Eigenheiten entfalten und damit unverwechselbar sein. Er will einmalig und einzigartig sein. Er strebt nach Anerkennung, Achtung, Rechtfertigung, vor sich und vor den anderen. Jemanden achten können beinhaltet, zu ihm sagen zu können: Es ist gut so, wie du bist.



Der Mensch will so handeln, dass er jederzeit öffentlich zu eben diesem Handeln stehen kann. Kann er aber jederzeit zu sich selbst stehen, wenn er angepasst lebt und eigene Werte übergeht? Vom Wohlwollen der anderen abhängig ist? Diese dritte Motivationskraft der Person stößt in die Ebene der Verantwortung und der Rechtfertigung des eigenen Lebens vor.

Wenn man so sein darf, wie man ist, wenn man sich dieses Recht zugestehen kann, kann man es auch anderen zugestehen. Auch der Ruf nach einer Autorität, die alle Probleme lösen soll, kann in diesem Zusammenhang gestellt werden. Der Druck, der durch Unterdrückung des eigenen Soseins entstehen kann, weil der Mensch spürt, dass in ihm wertvolle Lebensbereiche brachliegen, kann schnell umschlagen und als Druck an andere weitergegeben werden, indem selbst autoritäre Unterdrückung ausgeübt wird.

### *Erschwerende Entwicklung in der Kindheit*

Wenn „Bravsein“ – sprich „Angepasstsein“ – zum zentralen Erziehungsziel wird, ist eine mögliche Gefährdung der dritten Säule, das Recht, so zu sein, wie man ist, gegeben. Was verstehen Erzieher unter „Bravsein“? Doch wohl in den meisten Fällen ein Anpassen an gesellschaftliche und familiäre Normen: höflich und nicht frech sein, sauber und nicht ungepflegt daherkommen, hilfsbereit und zuvorkommend sein, ruhig zuhören können, nicht streiten, oft sogar möglichst leise und unauffällig sein, gut Leistungen vorweisen, offen und aufgeschlossen sein, aber nicht ausgefallen sein und auffallende Neigungen haben.

Die Aufzählung ließe sich noch lange fortsetzen. Dabei fällt auf, dass unter „Bravsein“ meist ein „Angepasstsein“ verstanden wird. Unter dem Druck des Liebesentzuges lernt das Kind Anpassung statt Mut zur Eigenständigkeit. Es beginnt, seinen eigenen Gefühlen zu misstrauen, wenn es erlebt, dass die Eltern immer recht haben und immer wissen, was das Richtige für es ist. Anpassung schafft keinen Lebensraum, denn dieser entsteht nur durch Auseinandersetzung. Wenn Kinder möglichst nicht ungefragt reden sollen, vor allem negative Gefühle nicht ausdrücken dürfen, so lernen sie nicht, miteinander ins Gespräch zu kommen und ihre Meinung offen zu äußern. Wenn Kinder erfahren, dass es gewünscht wird, möglichst unauffällig zu sein, werden sie versuchen, diesem Ideal nahezukommen. Wenn Leistungen, besonders Schulleistungen, sehr hoch bewertet werden, werden andere Lebensbereiche oft gar nicht mehr als möglicherweise erfüllend in Betracht gezogen. Kritisch wird dieses Denken, sobald man sich nur mehr über seine Leistung definieren kann, wenn man sich das „tägliche Eintrittsticket ins Leben durch Leistung“ erkaufen muss.

Diese Frage wird besonders dort ganz aktuell, wo liebende Eltern Kinder auf eine sehr schwer zu durchbrechende Art und Weise an ihre Norm- und Wertvorstellungen binden und ganz besonders schlimm wird die Situation, wenn Eltern ihr Liebe von Bedingungen abhängig machen. Das Kind versucht, sein Verhalten den Eltern zuliebe auszurichten und verlernt dabei, auf seine eigenen Gefühle zu hören, wenn es erlebt, dass Eltern immer recht haben und immer wissen, was das Richtige ist.

Ist uns eigentlich bewusst, was wir da anrichten, wenn statt Persönlichkeitsstärkung mehr oder weniger viele Persönlichkeitsanteile unterdrückt werden, um im Endeffekt angepasste, aber vielleicht unglückliche Menschen zu erziehen? Dieses Unglückliche ist und bleibt ja dann nicht Einzelschicksal, sondern ist etwas, das sich in der Gesellschaft fortpflanzt.

### **Was versteht die Existenzanalyse unter Selbstwert**

Unter Selbstwert wird in der Existenzanalyse verstanden, dass man sich selbst im Leben als wertvoller lebt, dass man spürt, dies auch für andere zu sein und dass man eigene Erlebnisse und Handlungen als wertvoll ansehen kann. Um dies zu erreichen müssen zwei wesentliche Voraussetzungen erfüllt sein: zum einen die Überzeugung von der unbedingten Würde des Menschen – und dies unter allen Bedingungen. Zum anderen bilden Grundvertrauen und Grundwert eine Basis, aus der heraus sich Selbstwert erst entwickeln kann.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass ein Perspektivenwechsel im pädagogischen Tun von Elementarpädagog\_innen beeinflusst ist von den Prinzipien aus dem Bildungsrahmenplan, von Werten aus dem Wertebildungskatalog, vom Menschenbild und Bild vom Kind, der inneren Haltung sowie vom Vertrauen in die Kinder. In den ersten beiden Teilen befasste ich mich vorwiegend mit dem

theoretischen Hintergrundwissen, das zu einem Perspektivenwechsel führen kann. Im folgenden Teil möchte ich noch auf einige praktische Umsetzungen eingehen, wie vor dem Hintergrund der Theorie inspirierende Bildungsräume für Kinder geschaffen werden können.

### 3. Praktische Umsetzungsmöglichkeiten inklusive Raumkonzepte

»In Allem, was das Kind tut, zeigt es sich als ein nach Bewusstsein strebendes Wesen. Es ist die Aufgabe der Kindergärten, das Kind zu einem solchen selbstbewussten Wesen zu erheben, das sich klar wird über des Menschen innerstes Wesen, über die Natur und sein Verhältnis zu Andern.«  
(Text aus dem Fröbelkreis um 1847)

In diesem dritten Teil der Diplomarbeit gehe ich, wie schon erwähnt, auf praktische Umsetzungen im pädagogischen Alltag ein. Kurz beschreibend und mit dem Hinweis auf die entsprechende Literatur, um sich bei Interesse genauer darüber informieren zu können, zähle ich im Folgenden ein paar Möglichkeiten auf, wie inspirierende Bildungsräume durch professionelles pädagogisches Tun geschaffen werden können.

Angelika von der Beek beschreibt in ihren Büchern, Bildungsräume für Kinder von Eins bis Drei und Bildungsräume für Kinder von Drei bis Sechs sowie im Hamburgerraumgestaltungskonzept, das Konzept der offenen Arbeit im elementarpädagogischen Bereich nach.

#### 3.1 Kindern Raum und Räume geben

Pädagogik beginnt damit, dass wir darüber nachdenken, wie wir die Räume gestalten, in denen wir pädagogisch tätig sind. Raumgestaltung ist sichtbar gewordene Pädagogik – fachlich fundiert, pädagogisch durchdacht und auf dem neuesten Stand der Wissenstand. Kinder verbringen viele Stunden im beziehungsorientierten Rahmen von elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen. Zweifellos sammeln sie hier wichtige gesellschaftliche Erfahrungen. Umso mehr Verantwortung kommt jenen Erwachsenen zu, die diese Orte gestalten. Eine anregungsreiche Gestaltung der Innen- sowie Außenbereiche ist eng verknüpft mit den Bedürfnissen der Kinder und sollte – wie diese selbst bzw. wie jede Gruppe - stets in Entwicklung sein. Die Gleichförmigkeit von Räumen, häufig einhergehend mit Platzknappheit, schränkt die Erfahrungsmöglichkeiten von Kindern unnötig ein. Maria Montessori formulierte bereits vor 100 Jahren, dass Kinder Räume und Umgebungen benötigen, die es erlauben, sich zu offenbaren. Wie also können wir Kinder dabei unterstützen, ihre Potenziale und Kompetenzen in den Einrichtungen ausgiebig ins Spiel zu bringen? Wie sind Räume offener und vieldeutiger zu denken? Eine Antwort darauf bietet die Idee, Institutionen als „offene Werkstätten“ zum Experimentieren, Forschen, Erproben und Lernen gemeinsam mit den Kindern zu gestalten. Dort gibt es viel Freiraum für individuelle Bedürfnisse, Improvisation und spannende Projekte. Wo nicht alles mit pädagogischer Absicht geplant, ja durchgestylt ist und es auch noch Leerräume gibt, dort fühlen Kinder sich wohl. Hier können sie Räumen und Gegenständen ständig wechselnde Bedeutungen geben. In den vergangenen zwanzig Jahren hat die Sensibilität bezüglich einer kindorientierten Raumgestaltung spürbar zugenommen. Nicht zuletzt hat dazu die Überzeugung beigetragen, dass Kinder „aktiv Lernende sind und ihre Entwicklung weitgehend selbst gestalten“. Gerade aus dieser Überlegung heraus sollten wir die Raumgestaltung unserer Einrichtungen in Verbindung mit der kindlichen Weltaneignung reflektieren (vgl. Beek, 2014a).

## **Erwartungen an die Fachkräfte**

Erwachsenen sollten für die Versorgung der Kinder zuständig sein, trösten und helfen, wenn erforderlich, gelegentlich mitspielen. Ansonsten mögen sie ganz viele interessante Spielmaterialien mit den Kindern gemeinsam sammeln und ihnen zur Verfügung stellen. Manchmal braucht das Kind auch eine Idee, was es tun könnte, und gern möchte es auch etwas gezeigt bekommen von der Vielfalt der Welt und den Dingen, die die Pädagoginnen gut können oder über die sie etwas wissen.

*„Kinder sollten mehr spielen als viele es heutzutage tun. Denn wenn man genügend spielt, solange man klein ist- dann trägt man Schätze mit sich herum, aus denen man später ein Leben lang schöpfen kann. Dann weiß man, was es heißt, in sich eine warme Welt zu haben, die einem Kraft gibt, wenn das Leben schwer wird.“ (Astrid Lindgren, 1997)<sup>5</sup>*

Pädagogische Fachkräfte haben meines Erachtens nach die Aufgabe, Bedingungen zu schaffen, die diese Situation wahr werden lässt. Das wird dann gelingen, wenn Fachkräfte die Verantwortung der ihnen anvertrauten Kinder teilen, offen sind, ihren Blick für Bedürfnisse einzelner Kinder zu schärfen, Zutrauen in ihre Fähigkeiten haben und ihnen vertrauen. Hier kommen wieder die Werte ins Spiel, wenn einmal im Team darüber nachgedacht wird, welche Werte leiten unser pädagogisches Handeln? Zeigen sie sich in unserem pädagogischen Alltag? Was verstehen wir darunter Kinder als „gleichwürdig“ zu sehen?

Wenn Fachkräfte als Ziel formulieren, ihre Pädagogik am Wohlbefinden jedes einzelnen Kindes zu orientieren, dann müssen sie Unterschiede machen. Kinder sind unterschiedlich, das wissen wir. Aber handeln wir auch danach? Wenn wir damit ernst machen wollen, muss diese Sichtweise Auswirkungen auf die pädagogische Alltagsgestaltung haben, d.h. man muss in ihrer pädagogischen Praxis weg vom Gleichen für Alle. **Unterschiedliche Kinder brauchen Unterschiedliches.**

Was das konkret für ein Kind bedeuten kann, wird im Folgenden aus der Sicht des Kindes beschrieben:

## **Ich habe Beziehungen zur Wahl**

Jedes Kind hat die Möglichkeit, zu mehreren Pädagog\_innen und zu den Kindern, zu denen es möchte, unabhängig von Gruppenzugehörigkeit, Beziehungen aufzubauen. „Ich gehe z.B. gern zum Vorlesen und Geschichten erzählen zu Andrea, die das so gut kann. Wenn ich malen will, gehe ich zu Anja ins Atelier und zum Tanzen zu Marlene in den Bewegungsraum. Zum Trösten gehe ich am liebsten zu Max.“

## **Der Tagesablauf ist flexibel**

Ich kann jeden Morgen entscheiden, ob ich zuerst jausnen oder mit meinem Freund spielen möchte. Wenn ich müde bin, finde ich einen Ort zum Ausruhen und auch mittags habe ich innerhalb einer festgelegten Zeitspanne die Möglichkeit der Wahl der Essenszeit.

**Es stehen viele verschiedene Erfahrungsbereiche zur Auswahl, die zu nutzen sind wie eine Werkstatt**  
Während des Tages habe ich die Möglichkeit, in unterschiedlichen Erfahrungsbereichen zu spielen. Es gibt z.B. eine Holzwerkstatt, eine Bau- und Konstruktionswerkstatt, eine Ruheoase und ein Atelier.

## **Es gibt vielfältiges und anregendes Spiel – Material in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden**

In Werkstätten finde ich von ganz einfach bis hin zu ganz kompliziert zu nutzendes Spielmaterial. Manchmal macht es richtig Spaß etwas auszuprobieren, was zuerst ganz schön schwierig erscheint. Ich bin ganz glücklich, wenn mir etwas gelingt, was ich mir vorgenommen habe zu schaffen. Und ich freue mich, dass ich immer wieder spannendes Spiel-Material finde, mit dem ich mir etwas ausdenken kann.

## **Eine große Palette von Angeboten bzw. Projekten wartet**

Spannend finde ich es, wenn eine/r von unseren Pädagog\_innen sich etwas ausdenkt, was er/sie gerne mit uns machen möchte. Wenn sie darüber etwas erzählen, höre ich immer gespannt zu, und dann entscheide ich mich, ob ich dabei gerne mitmachen möchte.

## **Jedes Kind hat weitestgehend die Wahl, was es wann mit wem wie lange tun möchte**

---

<sup>5</sup> Astrid Lindgren: URL: <https://www.kinderhaus-astrid-lindgren.de/html/astrid-lindgren.html> [Zugriff am 30.12.2020]

Und jeden Tag kann ich selbst entscheiden, was ich tun möchte. Ich kann alleine spielen oder mit meiner besten Freundin oder in einer Projektgruppe. Und einmal am Tag treffe ich mich mit anderen Kindern in der Musikgruppe. Da singen wir zusammen und machen Musik. Manchmal gehe ich auch in die Gesprächsgruppe.

So könne Kinder die Erfahrung machen, dass ihnen etwas zugetraut wird und lernen, Verantwortung für sich und die Gemeinschaft zu übernehmen. Wer mehr dazu wissen will und ein Gefühl für die „Offene Arbeit“ entwickeln will, schaut sich den Kurzfilm „Little Artists“ auf youtube an.

### **Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen als Werkstätten**

Der Gedanke der Werkstattarbeit geht zurück auf die Reformpädagogik, auf John Dewey und Celestin Freinet. Sie forderten schon vor ca. 80 Jahren Kindern Erfahrungen mit Kopf, Herz und Hand zu ermöglichen und ihnen dafür Werkstätten zur Verfügung zu stellen. Auch in der Reggio - Pädagogik hat das Atelier/die Werkstatt eine besondere Bedeutung.

In der Offenen Werkstattarbeit entwickeln Pädagog\_innen auf der Grundlage der Beobachtungen des Spieles der Kinder ein gut durchdachtes Raumkonzept mit spannenden Themen, anregenden und herausfordernden Materialien, die den Kindern „appetitlich“ präsentiert werden. Diese Erfahrungsbereiche haben dann den Charakter einer Werkstatt.

#### **In einer Werkstatt...**

- gibt es Provisorien, die sich je nach Bedarf verändern.
- gibt es jedoch auch Ordnung, Struktur/Gleichbleibendes und klare Regeln.
- gibt es eine vorbereitete Umgebung mit Bild und Schrift.
- sind die Räume gegliedert in kleinere Aktionsbereiche/Werkstätten.

*Diese Aspekte beschreiben konkrete Raummerkmale.*

#### **In einer Werkstatt...**

- findet eine Auseinandersetzung mit Dingen und Objekten aller Art statt.
- wird etwas geplant, entworfen und umgesetzt.
- wird mit Herz, Kopf und Hand gearbeitet.
- wird ausprobiert und experimentiert.
- kann jede/r etwas finden, was sie/ihn interessiert.
- tut jedes Kind selbst, wozu es in der Lage ist, selbst.
- entscheidet jedes Kind selbst, was es für seine Arbeit benötigt.
- gibt es für jedes Kind Herausforderungen, die es auf Zehenspitzen erreichen kann.

*Diese Aspekte beschreiben das pädagogische Prinzip verbunden mit einer professionellen Haltung zur Werkstattarbeit.*

#### **In einer Werkstatt...**

- gibt es offen zugängliche, sichtbar präsentierte, anregungsreiche Materialien.
- gibt es Möglichkeiten zum Sammeln, sortieren und Aufbewahren.  
gibt es Materialien mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden.
- gibt es Materialien, die Mädchen und Buben ansprechen.
- sind die Materialien „lecker präsentiert“.
- werden Materialien immer wieder ausgetauscht.
- gibt es spezielles echtes Werkzeug/Material, das frei zugänglich ist.

*Diese Aspekte beschreiben Kriterien für die Materialausstattung.*

#### **Und eine Werkstatt braucht...**

- natürlich Expert\_innen ihres Faches, Menschen mit Kompetenzen und Leidenschaft für ihr Handwerk.

*Dieser Aspekt beschreibt die Aufgabe der Pädagog\_innen, die in einer Einrichtung mit Werkstattcharakter arbeiten.*

In der Offenen Werkstattarbeit bietet ein Erfahrungsbereich, der als Werkstatt gestaltet ist, immer auch Gestaltungsmaterialien, Bücher, Zeitschriften zum jeweiligen Thema. In einem Rollenspielbereich finden Kinder z.B. eine Kostümwerkstatt, eine Schmuckwerkstatt oder sie können in einer Rollenspielwerkstatt Hüte und Schuhe aufpeppen. Sie finden Bildbände, die Theateraufführungen zeigen, Bücher über Maskenbildner, Fotos von Kostümen usw...

Diese Idee bezieht sich auf die Überlegungen zum **Raum als 3. Erzieher** der Reggio-Pädagogik. Die Aufforderung zum Tun entsteht über den Zusammenhang – in diesem Fall über den Raumbereich -, in dem ein Material angeboten wird. Das heißt, den in einem Raum angebotenen Stoff nutze ich im Baubereich möglicherweise zum Bauen von Höhlen, im Rollenspielbereich zum Verkleiden und für die Entwicklung eines Kostüms und im Atelier um Stoffcollagen zu kleben.

### **Zusammenfassend kann festgehalten werden**

Das Wissen um die Bedeutung der Räume für die kindliche Entwicklung im Kindergarten ist Grundvoraussetzung dafür, dass diese auch entsprechend gestaltet werden. Kindliche Bildung wird als ein aktiver Prozess gesehen, daher brauchen Kinder eine anregende Umwelt und feinfühlig Interaktionen. Ist die pädagogische Arbeit stark von geschlechtsstereotypen Bildern und Angeboten gekennzeichnet, werden die Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder – egal welchen Geschlechts – eingeschränkt. Es gibt bereits viele Diskussionen in den Teams hinsichtlich Raumgestaltung. Maßnahmen wie Raumöffnungen, multifunktionale Raumteile, Räume für den Rückzug, Forscherecken, Malateliers und vieles mehr wurden bereits in die Praxis umgesetzt. Wichtig sind Maßnahmen, die es Kindern ermöglichen sich zu entwickeln, unabhängig vom Geschlecht und alle ihrer Fähigkeiten und Interessen.

Ziel der Offenen Werkstattarbeit ist es, Raum, im doppelten Wortsinn, zu schaffen für vielfältige, unterschiedliche und selbstbestimmte Bildungsprozesse. Damit das in die Realität umgesetzt werden kann, müssen sich elementare Bildungseinrichtungen gegenüber dem einzelnen Kind öffnen und ein Raumkonzept entwickeln, das den Rahmen und die Grundlage für die Befriedigung individueller Bedürfnisse schafft und dem Wunsch nach Erleben von Gemeinschaft ermöglicht.

In Offenen Werkstatt-Einrichtungen können Kinder herausfinden, was ihre Stärken und Leidenschaften sind. Offene Werkstattarbeit ermöglicht „Freiheit in der Selbstentfaltung und im Werden“. Sie eröffnet freud- und genussvolle Wege zur Lebens-Kunst für alle (vgl. Dieken, 2018).

#### 3.1.1 Lebensräume – Raumgestaltungskonzepte, die sich an den Bedürfnissen der Kinder orientieren

Ein Kindergarten macht sich auf den Weg. In Alpach in Tirol wurden die Gruppenräume geöffnet und in Themenbereiche umgewandelt. Die Pädagog\_innen begannen sich ganz auf die Ideen der Mädchen und Buben einzulassen. Von Anfang an haben die Kinder mit ihrem Tun und ihren Äußerungen die Räume mitgestaltet. Ergebnis der Herausforderung sind viele schöne Erfahrungen für alle Beteiligten. Im Herbst 2016 hat sich alles verändert. Seither werden im Kindergarten Alpach alle Räumlichkeiten intensiv als Spielräume genutzt, denn dort wird nach dem Hamburger Raumgestaltungskonzept nach Angelika von der Beek gearbeitet. Die bisherigen Gruppenräume wurden in Räume mit unterschiedlichen Schwerpunkten umgewandelt. Die Kinder haben ungeahnte Möglichkeiten, Erfahrungen zu sammeln und inspirieren uns weiter, die Räume noch kindgerechter zu gestalten.

Seit dem Herbst 2016 gibt es in dem Kindergarten folgende Schwerpunkträume: Einen Spielraum für Theater und Rollenspiele, einen Spielraum zum Malen und Werken und einen Spielraum zum Bauen und Konstruieren. Die Bezeichnungen dafür lauten: *Bauraum, Atelier und Spielraum*. Jeder dieser Räume dient gleichzeitig als Stammgruppenraum für eine Kindergruppe und ihre pädagogischen Fachkräfte. Zusätzlich zu den Fachräumen werden der Bewegungsraum, der Garten und die Küche als Restaurant genutzt. Nach einem morgendlichen Begrüßungsritual bewegen sich die Kinder frei im Haus und können ihre Spielorte und Spielpartner frei wählen. Vor der Abholzeit erklingt ein Signal, und alle

kehren in die Stammgruppe zurück. Gemeinsam wird der Tag reflektiert und ein Ausblick auf den nächsten gegeben.

Wenn die Gruppen geöffnet sind, haben die Kinder unzählige Möglichkeiten, Erfahrungen aus erster Hand zu sammeln.

Der *Bauraum* wurde mit großen Baumaterialien ausgestattet. Neben Bausteinen bauen die Kinder mit großen Kübeln, großen Dosen, Eierschachtel, stabilen Rollen etc. Wichtig dabei ist, dass eine große Stückzahl der Bauelemente vorhanden ist, damit große Bauprojekte auch umgesetzt werden können. Im Baubereich mit den kleinen Elementen gibt es neben den handelsüblichen Konstruktionsspielen zusätzlich Reinigungsschwämme, Äste, Holzspule, Eisbecher... Auch dort gilt es, eine ausreichende Stückzahl bereit zu stellen. Der Spielraum zum Bauen und Konstruieren ist darüber hinaus auch mit einer „Mathe-Ecke“ ausgestattet. Spiele und Materialien zum Erforschen von Formen, Zahlen und mathematischen Grundfertigkeiten, werden dort bereitgestellt. Am Leuchttisch kann man Pläne anfertigen oder einfach nur zeichnen, um den inneren Bildern und Vorstellungen einen Ausdruck zu geben. So wie in jedem Spielraum gibt es eine Couch. Diese ist der Treffpunkt zum Erzählen, zum Bilderbücher betrachten oder einfach nur, um kurz zu rasten und die anderen Kinder zu beobachten.

Der *Spielraum zum Malen und Werken* ist in diesem Kindergarten sehr beliebt. Im großen Nassmalbereich kann man sowohl stehend als auch sitzend arbeiten, am Zeichentisch direkt vor den Fenstern liegen Holz-, Filz- oder Wachsstifte bereit. Im Papierschrank können sich die Kinder dazu ein Blatt vom feinsäuberlich sortierten Seidenpapier, Buntpapier, Geschenkpapier, Löschpapier in unterschiedlichsten Größen und Farben auswählen. In weiteren Kästen gibt es eine Vielzahl von Schubladen, in denen die Kinder meist gesammelte und somit sehr kostengünstige Materialien zum Werken und Gestalten finden. Unabdingbar gehört die Holzhobelbank dazu. Es wird genagelt, gesägt und gebohrt. Manchmal werden auch Materialien wie Speckstein oder Ytong bearbeitet. Ein Bereich ist mit einer Wanne ausgestattet. Dort können die Kinder sinnliche Erfahrungen mit Wasser, Schnee, Ton, Sand, Reis, Linsen...sammeln. In der Nähe der Couch stehen Kunstbücher für Anregungen bereit.

Der *Spielraum für Rollenspiel und Theater* ist ebenfalls in unterschiedliche Spielbereiche eingeteilt, doch diese vermischen sich im fortlaufenden Spiel. Der zentrale Treffpunkt ist immer der Familienspielbereich. Ausgestattet mit Bett und Spiel-Fernsehapparat, Kleiderkasten, Waschmaschine, Puppenbett... und einer Küche in der Nähe des Waschbeckens, damit die Kinder das Wasser benutzen könne.

Die *Schreibwerkstatt*, die sich mit dem Thema Buchstaben auseinandersetzt, wird dann schnell in ein Büro umgewandelt, wo Mama und Papa arbeiten.

Das nötige Verkleidungsmaterial steht auf der Bühne, die aus abgesägten Schulbänken zusammengesetzt ist, und im Friseursalon bereit. Das Einkaufen im Kaufladen oder ein Arztbesuch in der Arztpraxis passen auch immer wieder zum Spiel. Die Bühne wird manchmal zur Alm oder einem anderen Reiseziel, wenn die Familie mit dem Flugzeug oder dem Auto verreist. Sehr beliebt ist es bei allen, wenn eine vorbereitete Show auf der Bühne gezeigt wird. Die Familienmitglieder aus der „Puppenecke“ sind dann gerne Zuschauer.

Im *Bewegungsraum* können sich die Kinder mit Turngeräten aus der Gerätekammer verschiedene Bewegungslandschaften oder Spiellandschaften aufbauen. Jeden Tag sieht der Bewegungsraum anders aus. Auch das bewegte Experimentieren mit verschiedenen Materialien, z.B. Rollen, Bälle, Zeitungspapier... ist sehr beliebt.

Im *Restaurant* jeden Tag die Jause vorbereitet. Gemeinsam mit den Kindern wird das Buffet angerichtet, die Trinkbar gefüllt, die Tische werden gedeckt und dekoriert. Während der Jause ist die Atmosphäre im Restaurant sehr entspannt, es wird viel erzählt und sehr viel gelacht. Die gegenseitige Hilfsbereitschaft beim Geschirraufräumen oder beim Säubern des Jausenplatzes fällt auf.

Auch der *Garten* ist selbstverständlich ein Bildungsort. Die Sandkiste wird mit Schaufeln, Baggern, Kübeln, Rohren, Brettern und Holzklötzen bespielt. Diese Materialien stehen den Kindern im ganzen Garten für ihr Spiel zur Verfügung und werden oft auch mit Euro-Paletten oder Holzkisten kombiniert. Einmal wurde mit den Vätern ein Stelzenhaus gebaut, das nun als Familienspielbereich genutzt wird.

Ein Jausenwagen, der nicht mehr in der Gruppe benötigt wurde, ist zum Forscherlabor mit Lupen, Bechern, Kannen, Keschern, Mikroskopen... umgestaltet worden. Eine Matschküche ist derzeit in Planung und für den klingenden Gartenzaun werden gerade alte Töpfe und Pfannen gesammelt.

Durch das Beobachten der Kinder bekommen die pädagogischen Fachkräfte immer wieder neue Ideen, die Räume noch kindgerechter auszustatten. Manchmal wird auch nach Lösungen gesucht, damit Kinder in ihrem Tun bestärkt, ihnen Kooperation und Ko-Konstruktion ermöglicht wird sowie ihre Selbstständigkeit gefördert und Abläufe transparent dargestellt werden können. Die Räume in diesem Kindergarten haben sich geändert und so auch die Pädagogik. Oder sollte man besser schreiben die Pädagogik hat sich geändert und somit auch die Räume?

### 3.2 Beobachtung oder Beschreibung der kindlichen Handlungen

Wenn pädagogische Fachkräfte etwas darüber wissen möchten, womit sich Kinder intensiv beschäftigen, was sie interessiert und wofür sie sich engagieren, kann es nicht bei den spontanen Alltagsbeobachtungen bleiben. Für gezielte pädagogische Angebote, die auf die Themen der Kinder eingehen, sie erweitern und Impulse für neue Themen setzen, macht es Sinn, gezielt und regelmäßig einzelne Kinder oder Gruppen von Kindern zu beobachten. Dabei ist es notwendig, nicht sofort zu interpretieren, was man sieht. Jede Beobachtung sollte mit einer Beschreibung der kindlichen Handlungen beginnen, die zunächst wertfrei und ohne Deutung erfolgt. Erst durch die möglichst genaue und konkrete Beschreibung dessen, was Kinder tun oder sagen, können sich pädagogische Fachkräfte einen Zugang dazu verschaffen, wie Kinder die Welt sehen und verstehen. Sie versetzen sich quasi in die Perspektive der Kinder und versuchen, mit deren Augen die Lebenswelt zu betrachten. Darüber hinaus kann die schriftliche Beschreibung dessen, was man wahrnimmt, als Erinnerungstütze dienen und als Grundlage für den kollegialen Austausch über die beobachtete Situation.

Um herauszufinden, warum Kinder etwas machen, welches Thema sie gerade beschäftigt, wofür sie sich engagieren und was sie herausfordert, sind Kenntnisse über aktuelle Erfahrungen des Kindes ebenso wichtig und hilfreich wie Kenntnisse über die kindliche Entwicklung und altersspezifische Entwicklungsschritte. Aus der Entwicklungspsychologie lässt sich ableiten, mit welchen Themen sich Kinder befassen, wenn sie spielen, sich streiten, sich vertragen, ausprobieren und verhandeln. Die Frage ist nun, warum pädagogische Fachkräfte eigentlich wissen sollten, womit sich Kinder beschäftigen und was sie interessiert. Die Antwort lautet, dass von pädagogischen Angeboten, die die Themen, Interessen, Bedürfnisse und Wünsche der Kinder treffen, ein größerer Bildungs- und Entwicklungsfortschritt zu erwarten ist als von Angeboten, die an den Themen der Kinder vorbei gemacht werden. Der Neurobiologe Singer (2001) äußert sich dazu sogar folgendermaßen:

„Es ist nutzlos und womöglich kontraproduktiv, Inhalte anzubieten, die nicht adäquat verarbeitet werden können, weil die entsprechenden Entwicklungsfenster noch nicht offen sind.“ (Singer 2001)

Aufgezwungene Angebote, mit denen die Kinder entwicklungsbedingt noch nicht umgehen können, führen lediglich dazu, dass unnütze Zeit mit Abwehr verbracht wird. In der Pädagogik sollten diese Erkenntnisse aufgegriffen werden, um zu bestimmen, welche sozialen, räumlichen und materialen Bildungsanregungen Kinder brauchen, damit sie sich ihren Fähigkeiten entsprechen bilden können. Bildungsfördernde Umwelten sind Angebote oder Erfahrungsmöglichkeiten, die Erwachsene im Sinne von Rahmenbedingungen bereitstellen und die die Kinder bearbeiten können.

Was heißt das nun konkret? Durch Beobachtung sowie Reflexion der Beobachtung und die Diskussion mit den Kolleginnen können die pädagogischen Fachkräfte erkennen, was die Themen der Kinder sind. Daraus ergeben sich die Konsequenzen für die Arbeit der pädagogischen Fachkräfte, dass sie immer wieder überprüfen sollten, welche räumlichen und materiellen Möglichkeiten den Kindern in der Einrichtung geboten werden. Sämtliche Beispiele zu pädagogischen Angeboten, die auf Grundlage von Beobachtungen gemacht werden, zeigen, dass pädagogische Fachkräfte in ihrer Arbeit einer Forschertätigkeit nachgehen können. Durch die bewusste Wahrnehmung von kindlichen Aktivitäten und die Reflexion dieser Wahrnehmungen können Impulse gesetzt und Bildungsmöglichkeiten für die Kinder

geschaffen werden. Darüber hinaus wird deutlich, dass die Forschungstätigkeit der pädagogischen Fachkraft mit der Beobachtung nicht abgeschlossen ist. Vielmehr ergeben sich häufig weitere Fragen als Ausgangspunkte erneuter und genauerer Beobachtungen, und es gilt immer wieder zu überprüfen, ob und wie sich die Themen der Kinder verändern bzw. ob die pädagogischen Angebote die Themen der Kinder treffen (vgl. Völkel & Viernickel, 2017).

### 3.2.1 Beobachtung – Wozu?

Im Folgenden werden die wichtigsten Argumente für Beobachtung und Dokumentation wiedergegeben, die in der Beobachtung erfahrene pädagogische Fachkräfte nenne:

*„Ich entdecke und erkenne Themen, Interessen und Bedürfnisse der Kinder.“*

Beobachtung von Kindern und die sich anschließende Auswertung im Team führen dazu, dass pädagogische Fachkräfte, die ihnen anvertrauten Kinder im Laufe der Zeit immer besser kennenlernen. Sie entdecken das Besondere. Einzigartige an jedem Kind und bekommen einen Einblick, womit einzelne Kinder sich aktuell beschäftigen, an welchen Themen sie arbeiten. Auch Themen, für die mehrere Kinder der Gruppe sich gerade interessieren, treten hervor.

*„Ich kann die individuelle Entwicklung jedes Kindes besser verfolgen.“*

Jedes Kind gelangt zu verschiedenen Zeitpunkten im Verlauf des Bildungsjahres in den Fokus der Aufmerksamkeit. Dies wirkt der Gefahr entgegen, im oft quirligen Gruppegeschehen, die oft leisen, unauffälligen Kinder zu übersehen. Jedes einzelne Kind wird als Individuum wahrgenommen und als solches in seinen Entwicklungsfortschritten und Kompetenzen gewürdigt. Besondere Stärken und hervortretende Schwierigkeiten können rechtzeitig erkannt, jedes Kind kann gezielt gefördert bzw. unterstützt werden.

*„Ich lerne „meine“ Kinder ganz neu und von unterschiedlichen Seiten kennen.“*

Manche Kinder fallen uns immer dann auf, wenn es Streit gibt oder etwas kaputt geht. Andere, weil sie anscheinend immer Erster sein wollen und nie warten können. Verlassen wir uns lediglich auf diese wenigen Ausschnitte unserer Wahrnehmung, erhalten wir ein verzerrtes und einseitiges Bild. Gezielte Beobachtung in unterschiedlichen Situationen führt zu umfassenderen, oft überraschenden Einsichten in das Verhalten, die Gefühlslagen und die sozialen Kontakte eines Kindes. Man beginnt, das Kind „mit anderen Augen zu sehen“. Dadurch verändern und intensivieren sich auch Beziehungen zu einzelnen Kindern.

*„Ich kann mir ein differenziertes Bild von meiner gesamten Kindergruppe machen.“*

Mit entsprechenden Verfahren können pädagogische Fachkräfte Informationen über die sozialen Kontakte und Spielpartnerschaften innerhalb der Kindergruppe, über bevorzugte Spielorte und -materialien bestimmter Kinder und Kleingruppen sammeln. Sie können einschätzen, welche Kinder befreundet sind und welche miteinander rivalisieren. Sie registrieren, an welcher Position im sozialen Gruppgefüge einzelne Kinder stehen, und wie sich Konstellationen verändern, wenn Kinder neu hinzukommen oder die Gruppe verlassen.

*„Kenntnisse über Themen, Interessen, Bedürfnisse und Entwicklungsverläufe ermöglichen mir eine individualisierte pädagogische Planung im Hinblick auf Bildungsgelegenheiten in der Bildungseinrichtung.“*

Pädagogische Fachkräfte erarbeiten sich durch regelmäßige Beobachtungen ein fundiertes Bild von den individuellen Entwicklungswegen jedes Kindes und können anstehende Bildungsschritte gezielt unterstützen. So erhalten sie eine Grundlage für die Planung von pädagogischen Angeboten, Projekten und Aspekten der Tages- und Raumgestaltung.

*„Der Austausch mit den Kindern über die Beobachtungen führt zu intensiven Dialogerlebnissen.“*



Gespräche mit Kindern über das, was beobachtet wurde, ergänzen nicht nur die eigene Wahrnehmung, sondern bieten auch Gelegenheit, sich mit dem Kind über ihm wichtige Dinge der Welt auszutauschen und gemeinsam darüber nachzudenken. In diesen Situationen erhält das Kind die Rückmeldung, dass seine Person und seine Ansichten ernst genommen und wertgeschätzt werden. Gleichzeitig fördert dies die kindliche Sprach- und Denkentwicklung.

*„Ich kann Situationen besser analysieren und den Erfolg pädagogischer Maßnahmen objektiver beurteilen.“*

Über Beobachtungen und ihre Dokumentation lassen sich Informationen zu Nutzungsmuster von Räumlichkeiten und Materialien und dem Engagement von Kindern bei unterschiedlichen Aktivitäten, Angeboten und Projekten gewinnen. Damit können problematische Raumsituationen erkannt und verändert werden, Angebote und Projekte können ausgewertet und so verbessert werden, dass noch mehr Kinder noch stärker davon profitieren.

*„Die Beobachtungsnotizen verdichten sich mit anderen Dokumenten und Produkten kindlichen Tätigkeits zu einer persönlichen Entwicklungs- und Bildungsbiografie jedes Kindes.“*

Die Forderung, Prozesse und Ergebnisse der pädagogischen Arbeit zu dokumentieren, wird in Qualitätshandbüchern und Bildungsprogrammen regelmäßig erhoben. Aufzeichnungen, Fotos, Produkte der Kinder und andere Materialien können dazu genutzt werden. Sie wachsen im Laufe der Zeit zu einer einzigartigen Sammlung von Lernspuren und Entwicklungswegen jedes Kindes, das darüber auch ein Bewusstsein seiner eigenen Lerngeschichte entwickeln kann.

*„Die dokumentierten Beobachtungen nutze ich als Grundlage für einen informierten und am Wohl des Kindes orientierten Austausch mit Eltern, Team und auch externen Institutionen (Fachdienste, Schule...).“*

Eltern wünschen sich regelmäßige und nachvollziehbare Informationen über das Verhalten und die Entwicklungsfortschritte ihres Kindes. Die Erkenntnisse der pädagogischen Fachkräfte werden sich dabei verstärkt auf das Verhalten des Kindes in Gruppensituationen und mit anderen Kindern beziehen, aber auch auf den individuellen Entwicklungsverlauf eines Kindes in verschiedenen Entwicklungsbereichen. Eltern erleben ihr Kind im Familienzusammenhang, sie kennen seine Vorlieben und Verhaltensbesonderheiten und wissen, welche Fragen es gerade besonders beschäftigt. Ein regelmäßiger Austausch von pädagogischen Fachkräften und Eltern dient dem Aufbau einer beidseitig getragenen Elternpartnerschaft. Systematisch dokumentierte Beobachtungen sind auch die Basis, auf der sich pädagogische Fachkräfte im fachlichen Dialog mit den Kolleg\_innen über Themen und Bildungsprozesse der Kinder verständigen können; ferner geben sie Hinweise auf etwaige Verhaltensprobleme oder Entwicklungsverzögerungen einzelner Kinder. Schließlich leisten sie auch im Kontakt mit Fachdiensten und externen Institutionen (Transition Schule) wichtige Dienste.

*„Durch systemische Beobachtung und Dokumentation stärke und erweitere ich meine professionellen Kompetenzen.“*

Mit dem Wandel des Bildes vom Kind, das heute weit mehr als früher als aktives, sich in einem Prozess der Selbstbildung eigenständig und kreativ Wissen aneignendes Individuum gesehen wird, haben sich auch die Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte verändert. Sie werden zu Wegbereiter\_innen und Begleiter\_innen des Kindes. Dabei sollen sie als Dialogpartnerin zur Verfügung stehen, für eine angemessene und herausfordernde Umwelt sorgen und gezielte Impulse setzen. Regelmäßige Beobachtungen und Aufzeichnungen stellen hierfür eine wichtige Grundlage dar; der Blick schärft sich für Typisches aber auch für Unerwartetes und Überraschendes. Man wird sensibler in der Wahrnehmung, sicherer in der Einschätzung und treffender in der Beschreibung von Verhaltensweisen und Situationen. Eine regelmäßige Beobachtungspraxis dient somit gleichzeitig der kontinuierlichen fachlichen Weiterqualifikation (vgl. Völkel & Viernickel, 2017).

### 3.2.2 Verfahren zur systematischen Beobachtung und Dokumentation von Entwicklungs- und Bildungsprozessen

Es gibt eine Fülle von Verfahren, die dazu entwickelt wurden, Kinder systematisch zu beobachten, das heißt regelmäßig und gezielt darauf zu achten, was Kinder tun, womit sie sich beschäftigen und wie sie in ihrer Entwicklung voranschreiten. Ich möchte ein Verfahren näher beschreiben, welches sich für eine Anwendung in der pädagogischen Praxis eignet und von einem modernen Kindbild ausgeht, welches das Kind als einen aktiven Gestalter seiner eigenen Entwicklung sieht unter Berücksichtigung, dass es sein Wissen und seine Kenntnisse über die Welt durch die eigenen Handlungen und Erfahrungen gewinnt.

Beobachtungen von Kindern können aus unterschiedlichem Erkenntnisinteresse bzw. mit verschiedenen Forschungsfragen durchgeführt werden. Bevor ein Beobachtungsverfahren ausgewählt wird, sollte überlegt werden, was die pädagogischen Fachkräfte gerne über die Kinder wissen möchten bzw. was die spezielle Forschungsfrage ist. In beobachtungsbasierten Bildungskonzepten wird die systematische Beobachtung von kindlichen Aktivitätsmustern und Weltzugängen als zentrales Element und unverzichtbare Grundlage der pädagogischen Arbeit und der Gestaltung von Bildungsangeboten verstanden. Dabei interessieren insbesondere die Inhalte, mit denen sich Kinder auseinandersetzen, und die Art und Weise, wie sie dies tun. Wenn pädagogische Fachkräfte wissen möchten, was die Kinder in Ihrer Gruppe besonders interessiert, was sie besonders spannend finden und womit sie sich besonders gerne beschäftigen, können sie als Beobachtungsverfahren die Leuener Engagiertheitskala<sup>6</sup> oder die Bildungsthemen der Kinder aus dem *infans*-Konzept der Frühpädagogik wählen. Die Handlungs- und Denkmöglichkeiten von Kindern und ihre Wege der Auseinandersetzung mit der Welt werden Ihnen durch den Ansatz des Wahrnehmenden Beobachtens und das Verfahren „Schemata-kindliche Verhaltensmuster im Kontext des Early Excellence Konzepts eröffnet. Welche Lernstrategien Kinder einsetzen und mit welcher Motivation sie sich mit neuen Situationen und Anforderungen auseinandersetzen, erfahren sie mit Hilfe des Verfahrens Bildungs- und Lerngeschichten. Alle diese Verfahren vereint, dass sie von freien, eher kurzen Beobachtungen in pädagogischen Alltagssituationen ausgehen, die dokumentiert und so einer vertieften Analyse zugänglich gemacht werden.

Für eine genauere Auseinandersetzung mit *Beobachtung und Dokumentation im pädagogischen Alltag* kann ich das gleichnamige Buch von Völkel & Viernickel wärmsten empfehlen.

Ich möchte noch kurz auf die Methode nach Schäfer (2005) dem Wahrnehmenden Beobachten eingehen.

### 3.2.3 Wahrnehmendes Beobachten

Gerd E. Schäfer (2005) verbreitete seinen Beobachtungsansatz unter dem Namen „Wahrnehmendes Beobachten“ zunächst mit dem besonderen Fokus auf der Beobachtung und Analyse von Selbstbildungspotenzialen, das heißt von Handlungs- und Denkmöglichkeiten, die ein Mensch im Verlauf seiner Biografie entwickelt, um sich in der Welt zu orientieren, um leben, handeln und denken zu können. Später vereinfachte Schäfer die Herangehensweise der Auswertung von beobachteten Szenen, die sich nunmehr auf die Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns und der verbalen Interaktion konzentriert. Gleichgeblieben ist, dass mit Wahrnehmender Beobachtung eine professionelle Haltung einhergeht bzw. weiter ausgebildet werden kann, bei der das Kind als ein neugieriger, selbsttätiger und kompetenter Mensch angesehen wird und es Ziel des pädagogischen Handelns ist, den Lebensraum Bildungseinrichtung sinnvoll auf die Fragen der Kinder abzustimmen, ihn von Tag zu Tag zu gestalten und Raum für forschendes Nachdenken und Lernen zu öffnen.

---

<sup>6</sup> Ursprünglich erarbeitet wurde das Leuener Modell in der Federführung von Ferre Laevers an der Universität Leuven in Belgien. Es wurde ein Verfahren ressourcenorientierter Beobachtung entwickelt, mit dessen Hilfe Engagiertheit und Wohlbefinden genauer eingeschätzt werden kann, um auf dieser Grundlage Kinder gezielter fördern und unterstützen zu können.

*Welche Erkenntnisse sollen aus der Beobachtung gewonnen werden?*

Das Verfahren des Wahrnehmenden Beobachtens soll dazu dienen, sich den kindlichen Denkweisen und Vorstellungen zu nähern, die Absichten und Interessen der Kinder zu erfassen, zu verstehen, welche Gedanken sich Kinder bei dem machen, was sie tun, und so auf die Absichten und Tätigkeiten der Kinder fachlich antworten können. Nach Schäfer bringen Kinder von Geburt an Potenziale mit, um Bilder von der Wirklichkeit zu entwerfen, sich auf verschiedene Art und Weise mit der Welt auseinanderzusetzen und sich mit anderen zu verständigen. Schäfer bezeichnet diese als „Selbstbildungspotenziale“.

Wahrnehmendes Beobachten richtet sich auf die Tätigkeiten einzelner Kinder, das Geschehen in einer überschaubaren Kindergruppe und auf Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen. Es hat sich bewährt den Fokus auf einzelne Situationen zu lenken, zum Beispiel auf selbst gewählte Aktivitäten der Kinder, alltägliche Routinen wie das Essen oder Anziehen oder auf Situationen, die unsere Aufmerksamkeit erregen oder in denen man selbst in das Geschehen involviert ist.

Innerhalb dieser Situationen können wiederum Schwerpunkte gesetzt werden, beispielsweise auf die Erfahrungen, die Kinder machen, und die Fähigkeiten, die sie einsetzen; die sichtbar werdenden individuellen Handlungsweisen, Ideen und Möglichkeiten; Die Art und Qualität der Beziehungen zur sozialen und sachlichen Umwelt oder auf das, was das Beobachten in einem selbst auslöst.

Zum Abschluss möchte ich noch kurz erwähnen, dass gleichgültig, für welche Form der Beobachtung und Dokumentation sich pädagogische Fachkräfte entscheiden, um den Bildungsauftrag im Elementarbereich in ihrer Einrichtung zu konkretisieren und umzusetzen, wichtig ist zunächst einmal, dass die folgenden Grundannahmen geteilt und vertreten werden können:

- Kinder sind in Sachen Bildung keine defizitären Wesen.
- Wenn sie zur Welt kommen, besitzen sie bereits die Fähigkeit, sich zu bilden, und setzen diese Fähigkeit gezielt ein.
- Aufgabe der Erwachsenen ist es, den Kindern Bildungsmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen, die ihre Bildungsfähigkeiten unterstützen und herausfordern.
- Wenn pädagogische Fachkräfte Kinder beobachten, sollten sie dies nicht in erster Linie tun, um herauszufinden, was Kinder nicht können, wo sie Schwächen haben, wo ihnen Kompetenzen fehlen, wo sie sich nicht konzentrieren können.
- Vielmehr geht es in der Beobachtung darum zu erkennen, wo Kinder ihre Stärken haben, was sie besonders gut können, welche Kompetenzen sie besonders intensiv nutzen und bei welchen Aktivitäten sie ganz bei der Sache sind, um auf dieser Grundlage pädagogische Angebote zu entwickeln, die die Fähigkeit der Kinder, sich zu bilden, angemessen begleiten, unterstützen und herausfordern.

Wenn man mit dem Vorhaben, regelmäßig zu beobachten, bisher alleine steht, dann sollte man überlegen, auf welche Weise sich die Kolleg\_innen miteinbeziehen lassen. Das Ziel, Beobachtung und Dokumentation zu einem regelmäßigen Bestandteil der fachliche Arbeit und zur Grundlage pädagogischer Planung zu machen, lässt sich am ehesten verwirklichen, wenn das gesamte Team einer Einrichtung an einem Strang zieht.

Ferner ist allen oben beschriebenen Beobachtungsverfahren die Einschätzung gemeinsam, dass kindliche Lern- und Bildungsprozesse nur dann sinnvoll beobachtet und dokumentiert werden können, wenn es gelingt, sich in die Lage der Kinder zu versetzen und aus deren Perspektive Themen, Interessen und Engagement zu identifizieren. Insbesondere bei den beobachtungsbasierten Bildungskonzepten ist es das explizite Ziel von Beobachtung und Dokumentation, Kindern eine Entwicklungsumwelt anzubieten, in der ihre jeweiligen Kompetenzen herausgefordert werden, ohne sie zu überfordern. Hierfür sind entwicklungspsychologische Kenntnisse hilfreich, die es der pädagogischen Fachkraft ermöglichen, den Anregungsgehalt der Umgebung individuell zu gestalten und ihre pädagogische Intervention immer wieder durch die Beobachtung der Kinder auf Angemessenheit zu überprüfen.

Alle Beobachtungsverfahren haben gemeinsam, dass sie als Grundlage für das Gespräch und den Austausch mit den Eltern der Kinder dienen sollen. Wenn Eltern in die Beobachtung und Dokumentation der Lern- und Bildungsprozesse ihrer Kinder intensiv miteinbezogen werden sollen, ist es notwendig, über das Verhältnis zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften nachzudenken und nach Wegen zu suchen, wie Eltern ernsthaft an der Arbeit in der Bildungseinrichtung beteiligt werden können (vgl. Völkel & Viernickel, 2017).

### 3.3 Elternarbeit als lästige Pflicht – oder Erziehungs- und Bildungspartnerschaft um das Kind in seiner Entwicklung gemeinsam bestmöglich zu unterstützen

Für eine gute Zusammenarbeit mit Eltern ist es wichtig, dass es eine Vertrauensbasis zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften gibt. Darunter wird verstanden, dass sich Eltern und Pädagog\_innen gegenseitig Mitteilungen geben, die in irgendeiner Form Bedeutung für das Kind haben. Dies können von Seiten der Eltern Vorkommnisse von zu Hause sein wie z.B. ein Streit, der das Kind beschäftigt, Trennung der Eltern, Arbeitslosigkeit, Tod von jemanden der für das Kind wichtig ist, und sei es auch nur das Haustier. Aber auch alltägliche Beobachtungen, die das Kindergartenpersonal macht, z.B. dass sich das Kind heute viel ärgern musste oder wenn Pädagog\_innen den Eindruck haben, das Kind ist heute nicht ganz „rund“. Das Vertrauensverhältnis müsste so gut sein, dass derartige Informationen gegenseitig mitgeteilt werden können, damit dann überlegt werden kann, wie das Kind in seiner Entwicklung am besten unterstützt werden kann.

Jede Form der Interaktion zwischen Eltern und Bildungseinrichtung ist wichtig, allerdings ist diese Interaktion in jeder Institution sowie Gruppe anders und somit sehr gruppenabhängig. Oft zu beobachten ist auch, dass gerade junge Pädagog\_innen sehr verunsichert sind und nicht wissen, wie sie auf Eltern zu gehen können. Vor allem bei heiklen Themen wissen sie oft nicht, wie sie dies bei Eltern ansprechen können, wie sie es am besten den Eltern sagen. Besonders bei jüngeren Pädagog\_innen wird oft festgestellt, dass sie sich vor den Eltern fürchten und es deshalb schwer ist, sich in die Eltern hinzufühlen. Hier wäre es ratsam einen Perspektivenwechsel zu erreichen – die Pädagog\_innen versetzen sich in die Lage der Eltern und sehen, dass auch diese sich fürchten vor dem, was die Pädagogin sagen wird. Dies ist erfahrungsgemäß sehr hilfreich, dass es ein Einfühlen in die Eltern ermöglicht und die eigene Angst der Pädagog\_innen verringert.

Grundsätzlich glaube ich, dass die Pädagog\_innen aufgrund ihrer Ausbildung über sehr viel Fachwissen verfügen und dieses in der Praxis tagtäglich zur Anwendung bringen. Vertrauend in ihre Ausbildung sollten speziell junge Pädagog\_innen in herausfordernden Situationen die Initiative ergreifen und auf Eltern zu gehen können, um das Problem anzusprechen. Somit können sie Eltern bei vermeintlich komplexen Erziehungsfragen beratend und zielgerichtet zur Seite stehen. Den Bedarf eines Mitbestimmungsrechtes der Eltern sehr ich persönlich nicht gegeben. Hier sollte den Pädagog\_innen das Vertrauen in ihre Kompetenzen entgegengebracht werden, das sie befähigt, Kinder unter Einbeziehung ihres Fachwissens zu betreuen.

#### 3.3.1 Professionelle Haltung für eine gelingende Bildungs- und Bildungspartnerschaft

Beim Aufbau von Beziehungen – auch in professionellen Zusammenhängen wie der pädagogischen Arbeit – kommt es nicht nur auf methodisches Know-how an. Es zeigt sich immer wieder, dass es Haltungen gibt, die das Gelingen oder Scheitern einer kommunikativen Beziehung maßgeblich beeinflussen.

##### *Respektvolle Haltung und Wertschätzung*

Ausschlaggebend ist, dass pädagogische Fachkräfte die Eltern als Expertinnen und Experten ihrer Kinder anerkennen, ihren Erziehungsauftrag achten und ihrer Erziehungsleistung Respekt und Wertschätzung erweisen. Respekt und Wertschätzung zeigen sich auch darin, dass Eltern ein Recht auf Anderssein eingeräumt wird. Das bedeutet nicht, dass Fachkräfte gleichgültig gegenüber den Wertvorstellungen und dem Erziehungsverständnis von Eltern sein sollen. Stattdessen bestehen die aktive Leistung

und Herausforderung der pädagogischen Fachkräfte darin, dem Anderen zu begegnen und ihm nicht auszuweichen, seine Beweggründe zu erforschen, seine Ressourcen zu ergründen und diese wertschätzend in den Vordergrund zu stellen.

#### *Vorurteilsbewusstsein*

Vorurteilsbewusstsein bedeutet, dass pädagogische Fachkräfte eigene Vorurteile nicht abstreiten, sondern sich diese bewusst machen. Dies ist die Bedingung, um dem Anderssein des Gegenübers offen und mit Interesse begegnen und sich in dessen Denk- oder Handlungsmuster einfühlen zu können. Gleichzeitig sollten die eigenen, biografisch bedingten Werte und Überzeugungen in den Blick genommen werden. Eine besondere Herausforderung für pädagogische Fachkräfte Bildungseinrichtungen ist es daher sich der eigenen Normalitätserwartungen bewusst zu werden, sie als eine von mehreren möglichen Perspektiven aufzufassen und sie zumindest zu hinterfragen, vielleicht auch zu erweitern und zu verändern.

#### *Ressourcenorientierung*

Von hoher Bedeutung ist auch eine ressourcenorientierte Haltung, die die Stärken und Fähigkeiten des Gegenübers in den Fokus nimmt und dem anderen spiegelt, was er kann und weiß. Dazu gehört auch, Eltern nicht mit anderen Eltern zu vergleichen und sie nicht an den eigenen Normen und Maßstäben zu messen. Die ermöglicht den Eltern nicht nur eine positiver Beziehungserfahrung, sondern fördert auch das Selbstwirksamkeitserleben und das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten. Besonders in der Zusammenarbeit mit Familien, deren Erleben eher von Defiziten, Misserfolgserlebnissen und einer geringen Selbstwirksamkeitsüberzeugung geprägt ist, ist es wichtig, an den Stärken anzusetzen, den defizitorientierten Blick aufzuheben und mit einer wertschätzenden, respektvollen und interessierten Haltung die persönlichen Kompetenzen der Eltern in den Blick zu nehmen. Das ist die Voraussetzung, dass ein Dialog auf Augenhöhe entstehen und tatsächlich eine gemeinsame Erziehungs- und Bildungspartnerschaft gelingen kann.

#### *Dialogorientierung*

Eine Dialogische Orientierung trägt dazu bei, Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern auch in konflikthafter Situationen konstruktiv weiterzuentwickeln. Basierend auf den personenzentrierten Ansatz nach Carl Rogers sollte die Kommunikation durch Akzeptanz und Annahme des Gegenübers, Empathie und Mitgefühl, die Fähigkeit zum aktiven Zuhören und die Bereitschaft, kongruent im Erleben und Handeln zu sein, geprägt sein. Das bedeutet, dass die pädagogische Fachkraft sich jederzeit authentisch verhält und auch weiß, dass sich Echtheit nicht nur in Worten, sondern genauso in der Körpersprache zeigt. Ernsthaft und mit Ausdauer entgegengebrachter Respekt und Wertschätzung eröffnen beim Gegenüber – auch in schwierigen Situationen -in der Regel Zugänge.

#### *Bereitschaft zur Selbstreflexion*

Zu einer professionellen Haltung gehört es auch, stets bereit zur Selbstreflexion zu sein; sich immer wieder erneut bewusst zu machen, wie das eigene Denken, Fühlen und Handeln das Bild von sich selbst und vom Gegenüber prägen. Dieses Bild als geworden, aber auch veränderlich zu verstehen, ist eine wichtige Grundlage, um sich neuen Perspektiven und Blickwinkeln zuwenden zu können. Besonders in der Zusammenarbeit mit Eltern, deren Erziehungs- und Wertvorstellungen von den eigenen Orientierungen stark abweichen, ist die Bereitschaft zur Selbstreflexion eine wesentliche Voraussetzung für eine respektvolle Beziehungsgestaltung.

#### *Wissen um systemisch Denk- und Arbeitsansätze*

Das Wissen um systemisch Denk- und Arbeitsansätze ist ebenso eine wichtige Grundlage für eine gelungene Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern. Systemisches Denken verfolgt die Annahme, dass jede Handlung und jedes Verhalten aus der Perspektive des Handelnden einen Sinn ergeben müssen, auch wenn das Verhalten offenbar in der aktuellen Situation unpassend erscheint.

So kann es z.B. sein, dass den pädagogischen Fachkräften aus ihrer Sicht manches, was Eltern tun oder sagen, nicht nachvollziehbar oder falsch erscheint. Parallel fühlen sich aber häufig auch die Eltern missverstanden oder nicht ernst genommen. Systemisch zu Denken bedeutet, Hypothesen über die Gründe des Verhaltens der Eltern zu bilden. Anstatt Schuldzuschreibungen wird nach dem möglichen Sinn elterlichen Handelns gefragt. Eine solche systemische Denk- und Arbeitsweise trägt dazu bei, die Hintergründe besser zu verstehen sowie die eigenen Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten zu erweitern (vgl. Völkel & Viernickel, 2017).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass eine gut gelingende Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Eltern und pädagogische Fachkräfte unumgänglich ist, um Kinder in der Bildungseinrichtung einen sicheren Halt zu geben, damit sie daraus in Form von Selbstwirksamkeit ihren individuellen Bildungsweg beschreiten können.

### 3.4 „Heute wieder nur gespielt“ – Der Stellenwert des kindlichen Spiels

Um zum baldigen Ende dieser Arbeit zu kommen, möchte ich noch im Folgenden auf die Wichtigkeit des kindlichen Spiels hinweisen und kann dafür auch folgendes Buch von Margit Franz (2016) weiterempfehlen: *„Heute wieder nur gespielt“ - und dabei viel gelernt; Den Stellenwert des kindlichen Spiels überzeugend darstellen.*

Bereits im Jahr 1826 meinte Friedrich Fröbel: *»Spielen, Spiel ist die höchste Stufe der Kindesentwicklung ... Spiel ist das reinste geistigste Erzeugnis des Menschen auf dieser Stufe ... Die Spiele dieses Alters sind die Herzblätter des ganzen künftigen Lebens ...«*

Eine Pädagogik, die das Kind in den Mittelpunkt ihres pädagogischen Handelns stellt, setzt sich konsequent, und auf unterschiedlichen Ebenen dafür ein, kindliche Spielfreude zu erhalten. Sie gestaltet eine Atmosphäre, die es Kindern ermöglicht, ihrem ureigenen Impuls – dem Spielen – selbstbestimmt nachgehen zu können. Pädagog\_innen, die mit einem spielorientierten Ansatz arbeiten, stärken das Recht des Kindes auf Spiel. Kinder, die kompetent, interessiert, lebhaft und lustvoll spielen können und selbstbestimmt spielen dürfen, sind ausgeglichene, zufriedene, selbstbewusste und glückliche Kinder. Wäre dies nicht das wichtigste Ziel einer Bildungseinrichtung?

Sergio Pellis (2009) schreibt dazu: *„Wer spielerisch schon einen reichen Schatz an Erfahrungen sammelt, kann als Erwachsener besser mit unvorhersehbaren Konflikten umgehen.“<sup>7</sup>*

Die Familie – und damit sind alle familialen Lebensformen, in denen Kinder sich entwickeln, gemeint – ist das erste und bedeutungsvollste Bezugssystem im Leben eines Kindes. Sie ist der prägendste private Erziehungs- und Bildungsort und gibt vor, was ein Kind dort lernt. Studien belegen, dass die Familie den größten Einfluss auf die Entwicklung der Kinder hat. Das Bildungsniveau der Eltern und die zur Verfügung stehenden materiellen Mittel sind wichtige Einflussfaktoren. Weitaus bedeutsamer jedoch sind die sozialen und kulturellen Ressourcen, über die eine Familie verfügt. Zeit und Zärtlichkeit sowie positive Einstellungen, Interaktionen und Wertorientierungen sind die wichtigsten Grundlagen, die Eltern ihrem Kind mitgeben können.

Rudolf Steiner (1861 – 1925), der Begründer der Waldorfpädagogik äußerte sich dazu wie folgt: *„Aus der Art, wie das Kind spielt, kann man erahnen, wie es als Erwachsener seine Lebensaufgabe ergreifen wird.“*

---

<sup>7</sup> Sergio Pellis (2009): URL: <https://www.spektrum.de/alias/dachzeile/wer-spielt-gewinnt/999180> [Zugriff am 30.12.2020]

Die Verhaltensforschung erklärt, dass im Spiel zukunftsweisend gelernt wird, sich in einer komplexen und verändernden Welt zurecht zu finden. Unbekanntes wird erkundet, neue soziale Rollen sowie Bewegungs- und Wahrnehmungsfähigkeiten werden trainiert. Dadurch erweitert sich das Verhaltensrepertoire und es kommt beispielsweise zu neuen Entwicklungen und innovativen Erfindungen.

Die Bindungstheorie geht davon aus, dass der Mensch mit zwei biologisch verankerten Bedürfniskomplexen ausgestattet ist: Dem Bedürfnis nach Bindung und dem nach Exploration (vom lateinischen „exploratio“ = Erkundung, Erforschung, Untersuchung), die sich gegensätzlich zueinander verhalten. Ist das Bindungsbedürfnis hoch und somit aktiv, ist das Bedürfnis nach Umwelterkundung und Informationsgewinn niedrig. Zeigt hingegen ein Kind ein hohes Erkundungsverhalten, ist dies ein Indiz dafür, dass es sich sicher gebunden fühlt. Neben dem Bedürfnis nach Bindung, Geborgenheit, Sicherheit müssen weitere elementare Grundbedürfnisse wie Hunger, Durst, Schlaf befriedigt sein. Ein hungriges, durstiges oder müdes Kind exploriert und spielt nicht.

Während der Kindheitsphase hat das Kind körperliche, affektive, kognitive und soziale Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. In jeder Entwicklungsphase hat das Spiel mit seinen typischen Spielformen eine besondere Bedeutung. Kind und Spiel gehören zusammen, und das gilt auch für die Entwicklung beider. In jeder Phase der Entwicklung bietet das Spiel eine „optimale Lebensform mit maximalen Entfaltungsmöglichkeiten“.

Kein gesundes Kind muss zum Spielen angeregt, motiviert oder aufgefordert werden – es spielt einfach. Im Spiel entfaltet das Kind vorhandene Kompetenzen bzw. entwickelt neue Fähigkeiten. Starkes Interesse, hohe Konzentration, ausdauerndes Engagement, große Anstrengungsbereitschaft, Lust an Leistung, beneidenswerte Fantasie, unermüdliches Ausprobieren, Erstaunliche Rollen-Flexibilität, beharrliches Standhalten, kooperative Teamfähigkeit, bestimmte Durchsetzungskraft, sensibles Einfühlungsvermögen, alternative Problemlösungs- und kreative Konfliktlösungsstrategien, miteinander in Kontakt und Kommunikation treten... sind Schlüsselkompetenzen, die für soziale Gesellschaften und komplexe Gesellschaften von hohem Wert sind – und all dies lernt ein Kind, wenn es spielt.

#### *Spielen ist ganzheitliche Persönlichkeitsbildung*

Kein Kind spielt mit der Absicht, seine „emotionale“ oder „naturwissenschaftliche“ Kompetenz zu trainieren, denn Spielen ist zweckfrei! Auch könnte ein Kind nicht so spielen, dass dabei einzig und allein seine soziale Kompetenz gefördert wird. Spielen ist immer ganzheitliche Persönlichkeitsförderung. Wenn Kinder spielen, nehmen sie nicht mit einzelnen Sinnesorganen, sondern immer mit ihrer ganzen Person wahr. Wahrnehmung geschieht in ganzheitlichen Sinnkontexten, so dass Emotionen, Erfahrungen, Erlebtes, Erinnertes, Erwartungen zusammenfließen.

#### *Spielmaterialien präsentieren – „eine vorbereitete Umgebung“*

Die italienische Ärztin und Reformpädagogin Maria Montessori beschäftigte sich intensiv mit der Frage, wie Erwachsene eine Umgebung schaffen können, die der kindlichen Entwicklung förderlich ist und in der sich kindliche Kompetenzen möglichst frei entfalten und entwickeln können. Warum ist eine übersichtlich strukturierte „vorbereitete Umgebung“ für Kinder so wichtig – Die äußere Ordnung ist Voraussetzung, dass Kinder eine innere Ordnung entfalten können. Der pädagogisch gestaltete Raum führt Kinder aus einer kleinen, überschaubaren, geordneten Umgebung in die großen Ordnungen der Welt ein. Sind die dargebotenen Materialien überschaubar präsentiert, laden sie zur Selbsttätigkeit ein und ermöglichen intensive Spielprozesse. Die äußere Ordnung gibt Kindern die Freiheit, selbst wählen zu können, was sie spielen möchten. Eine pädagogisch gestaltete Ordnung hat nichts mit akribischer, penibler, zwanghafter Ordnung zu tun, die einzig um der „lieben Ordnung“ will geschieht. Wohltuende Ordnung erfüllt vor allem ein menschliches Bedürfnis, nämlich das nach Sinnbeziehung. Orientierungsverlust aufgrund sich ständig verändernder Raumstrukturen führt zu Verunsicherungen, Irritationen

und Stress. Ist ein Kind im Stresszustand lässt sein Explorations- und Spielverhalten nach, weil es versucht mit der veränderten Welt zu arrangieren. Es muss neue Ordnungsstrukturen entwickeln, um sein inneres Gleichgewicht wieder herzustellen.

#### *Grundsätze zur Präsentation von Spielmaterial*

Pädagog\_innen sind verantwortlich für die Gestaltung einer entwicklungsförderlichen Spiel- und Bildungsumgebung. Mit derselben Sorgfalt sie sie Materialien auswählen, sollten sie diese auch arrangieren und präsentieren. Die nachstehenden Grundsätze sind konkrete Impulse zur wohlgeordneten Präsentation von Spielmaterialien, damit der Raum seine Funktion als Erzieher gut erfüllen kann.

- Die Perspektive Der Kinder berücksichtigen
- Übersichtliche Präsentation
- Reizüberflutung vermeiden
- Kindliche Körperlichkeit beachten
- Sinnvolle Logik bei der Präsentation des Spielmaterials
- Bedienungsfreundliche Ordnungssysteme
- Einheitliche Aufbewahrungssysteme
- Transparente Materialkisten
- Feste Standorte für Spielmaterial
- Eine verlässliche Umgebung
- Die Umgebung vorbereiten

Pädagog\_innen dürfen nicht defizitorientiert sein und keine negativen Zuschreibungen machen. Vielmehr ist es ihre Aufgabe, Kindern Zeit, Raum und Angebote zum Entwickeln ihrer Potentiale zu geben, frei von Zuschreibungen durch Vorerfahrungen, Herkunft, Rolle oder Religionszugehörigkeit. Oftmals werden von Pädagog\_innen unreflektierte Eindrücke und Meinungen über Kinder sowie Bewertungen ihrer Leistungen abgegeben, aus welchen dann Überzeugungen entstehen. Dies verhindert die Unvoreingenommenheit von Dritten und lässt bei einem jungen Menschen ein Bild von sich selbst entstehen, welches er übernimmt und von dem er überzeugt bleiben kann. Es entsteht das Bild von sich selbst, gemalt wurde es jedoch von Anderen.

So braucht es eine vorbereitete Umgebung, in der Kinder sich in ihrer Arbeit vertiefen können, ohne durch Lob, Tadel oder Bewertung gestört und manipuliert werden. Arbeiten Kinder mit Materialien, die über eine Fehlerkontrolle verfügen, z.B. Montessorimaterialien) erfahren sie während des Tuns oder nach dem Lösen der Aufgabe, ob, welche und wie viele Fehler sie gemacht haben. Das Material meldet zurück, es bedarf keiner Bewertung durch Dritte. Die Kinder lernen nach Versuch und Irrtum. Dies hat zur Folge, dass sie über eine gute Selbsteinschätzung verfügen. Sie wissen aus sich heraus um das Potential ihrer Person, ihre Fähigkeiten, ihre Ressourcen und auch Defizite sind ihnen sehr wohl bekannt.

Im herkömmlichen System jedoch erfahren Kinder durch Noten und Bewertungsskalen der Pädagog\_innen – immer im Vergleich zu anderen Individuen – wer sie sind und wie viel Wert sie folglich haben. Hier werden psychodynamisch bereits die Wurzeln für einen Selbstwert gelegt, der nicht im Eigenen begründet, sondern von außen induziert ist. Das *Was* der Leistung steht im Blickfeld, nicht das *Wie* des Wesens und der Einzigartigkeit der Person.

Kinder brauchen eine vorbereitete Umgebung – altersadäquat, genügend Freiheit und Dialogmöglichkeit bietend – in der sie sich mit Zukunftsfragen, eigenen Zielen, Verantwortlichkeiten, Idealen, Sinnzusammenhängen ect. Beschäftigen. Wenn sie die Möglichkeit haben die Natur und deren Gesetzmäßigkeiten zu erleben, sind sie auf eine sehr ganzheitliche und inspirierende Art und Weise mit den Sinnfragen des Lebens in Kontakt.



### *Aufgabe und Rolle der Pädagog\_innen*

Das beschriebene Aufgaben- und Rollenprofil ist vielseitig und anspruchsvoll. Es geht um beobachten, erkennen, unterstützen, anregen, helfen, und Bedingungen schaffen, die kindliche Spielentwicklung und Spielfähigkeit fördern. Förderprogramme sollen nur in pädagogisch begründeten Ausnahmen angewendet werden und dürfen kindliche Spielaktivitäten weder einschränken noch stören.

Spielprozesse begleiten erfordert, dass sich Pädagog\_innen dafür einsetzen, dass das Spiel von seinem Charakter her tatsächlich Spiel bleibt und nicht für „spielerisches“ Lernen missbraucht wird. Damit ist gemeint, dass es um Prozesse und weniger um Produkte und sichtbare Ergebnisse geht.

- Wenn Pädagog\_innen das Spiel nicht unter „Nützlichkeitsaspekten“ betrachten und in eine bestimmte Richtung lenken wollen, fördern sie eine hohe Spielprozessqualität.
- Wenn den Pädagog\_innen bewusst ist, dass es sich beim Spielen um gespieltes Verhalten handelt, lassen sie Kindern die Freiheit, in ihrer eigenen Art und Weise zu spielen und Handlungen spielend auszuprobieren.
- Wenn Pädagog\_innen eine wertschätzende Haltung und zugleich hohe Erwartungen an Kind im Sinne von „Das traue ich dir zu!“ haben, fördern sie kindliche Eigenaktivität.
- Wenn Pädagog\_innen dem Spielen von Kindern genügend Zeit geben, ermöglichen sie wiederholendes Üben und ein variantenreiches Spiel.
- Wenn es Pädagog\_innen gelingt, den Alltag möglichst stressfrei zu gestalten, stehen Kinder weniger unter Anspannung, was sich auf das kindliche Immunsystem und auch auf ihr Spielverhalten günstig auswirkt.

Abschließend soll erwähnt werden, dass das „Freispiel“ ja nicht „nur“ Spielzeit, sondern zugleich gelebter Alltag ist. Neben der Aufgabe der Spielprozessbegleitung müssen Pädagog\_innen zeitgleich noch viele weitere Tätigkeiten bewältigen, beispielsweise ankommende Kinder begrüßen, Kinder bei der Einnahme ihrer Mahlzeit begleiten, ihnen beim An-, Aus-, und Umziehen und bei der Körperpflege assistieren. Manche Kinder müssen gefüttert, gewickelt und zur Toilette gebracht werden. Mit Kindern den Alltag gut zu leben, sie entwicklungsgemäß daran zu beteiligen und in ihren Spielprozessen zu begleiten, ist wahrlich eine sehr komplexe und wirklich anspruchsvolle Aufgabe. Dafür zu sorgen, dass alle Kinder vom ersten bis zum letzten Tag beschäftigt sind und nicht bloß beschäftigt werden, erfordert die kontinuierliche Anwesenheit und somit volle Arbeitskraft der Pädagog\_innen. Aufmerksame Anteilnahme, professionelle Präsenz und ruhige Gelassenheit sind Voraussetzungen dafür, dass sich die Pädagog\_innen selbst „überflüssig“ machen (vgl. Franz, 2016).

*Ist diese Situation nicht Ausnahme, sondern Bildungsalltag und somit kindliche Alltagsbildung, spielen Raum, Materialien, vorbereitete Umgebung und Zeitstruktur gut zusammen – nur dann haben Pädagog\_innen ausreichend Zeit für Begleitung, Beobachtung und Dokumentation.*

Zum Schluss möchte ich noch ein paar Worte an die Leiter\_innen von Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen richten. Als Leiter oder Leiterin hat man die Aufgabe sich um administrative und organisatorische Belange zu kümmern, jedoch auch um das Team, die Erziehungsberechtigten und deren Kinder. Es ist eine große Herausforderung diesen Spagat zu machen, um den Erwartungen all jener obengenannten zu entsprechen. Dann gibt es auch noch den gesetzlichen Auftrag, der einzuhalten ist, sowie vielleicht bestimmte Vorstellungen des Rechtsträgers.

Nichtsdestotrotz obliegt der/des Leiter/in die Verantwortung, die Bildungseinrichtung zu führen und zu leiten. Hilfreich kann dabei sein ein pädagogisches Konzept schriftlich und gemeinsam mit dem Team zu erstellen. Es ist ein unverzichtbares Instrument der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung.

## Resümee:

Es gibt einige Dinge, die in der elementarpädagogischen Arbeit konstant bleiben. So haben wir in Kindergruppen immer mehr einzelne Individuen vor uns, die individuelle Lebensgeschichten mit unterschiedlichen Erfahrungen mitbringen und erst einen kleinen Teil ihrer Lebenswelt kennen gelernt haben. Die Kinder sind in allen möglichen Bereichen unterschiedlich weit entwickelt und bringen ihre ganz persönlichen Fähigkeiten und Kenntnisse ins Spiel, in Gespräche und Alltagssituationen ein.

Neben regional unterschiedlichen Rahmenbedingungen gibt es auch allgemein gültige Rahmenbedingungen. Trotz dieser Konstanten ist aber der pädagogische Alltag großteils von der Einmaligkeit der Situationen geprägt.

Auch gesellschaftliche Ansprüche, Bildungspläne oder Rahmenbedingungen verändern sich im Laufe der Zeit, weshalb Fachkräfte stets die Gestaltung und Organisation des pädagogischen Alltags an aktuelle Anforderungen anpassen müssen.

Ziel einer Pädagogik im 21. Jahrhundert wäre Kinder zum inneren Dialog mit sich und der Welt führen, der ihnen dann ihr ganzes Leben lang als Werkzeug und Grundlage für den Vollzug eines stimmigen und authentischen Lebens zur Verfügung steht.

Das Kind als Individuum in seiner Einmaligkeit und Einzigartigkeit zu sehen, findet auch in der Logotherapie seine Begründung und bewirkt, wenn man das pädagogische Konzept dahingehend ausrichtet, dass Kinder ihre individuellen Bildungs- und Entwicklungswege gehen können. Darin sehe ich die Begründung die von mir in dieser Arbeit angeführten logotherapeutische Ansätze und das Menschenbild Viktor Frankls in die pädagogischen Konzepte von Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen aufzunehmen.

## Literaturverzeichnis

- Aregger, K. & Waibel, E. (2006). Einleitung. In: Aregger K & Waibel E (Hg.) *Schulleben und Lebensschule – Beiträge einer existenziellen Pädagogik*. Donauwörth/Luzern: Auer/Comenius.
- Beek, A. v. (2014a). *Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei*. Weimar Berlin: Verlag das Netz.
- Beek, A. v. (2014b). *Bildungsräume für Kinder von Drei bis Sechs*. Weimar Berlin: Verlag das Netz.
- Biberich, R.; Kunert, A.; Adenbeck & B. Steinbacher R. (2015). *Existenzanalytische Psychotherapie mit Säuglingen, Kindern und Jugendlichen; Grundlagen und Konzepte*. GLE.
- Breit, M. S. (2018). Werte leben, Werte bilden - Wertebildung im Kindergarten.
- Charlotte-Bühler-Institut. (2009). *Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan*. Wien: Cahrlotte-Bühler-Institut.
- Dieken, D. P. (2018). Das Konzept der Offenen Werkstatt. *Unsere Kinder*.
- Frankl, E. (1987). *Logotherapie und Existenzanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Frankl, E. (1996). *Der Wille zum Sinn*. Bern: Huber.
- Frankl, E. (2005). *Ärztliche Seelsorge*. München: dtv.
- Franz, M. (2016). *Heute wieder nur gespielt- und dabei viel gelernt*. München: Don Bosco.
- Gödl, M. J. (2020). Auf der individuellen Entwicklungsleiter. *Unsere Kinder*, S. 18-19.

- Heller, E. (2013): *Mit den Jüngsten die Lebenswelt erkunden und gestalten im Kontext des Situationsansatzes*. URL: [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT\\_heller\\_2013.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_heller_2013.pdf) [Zugriff am 30.12.2020].
- Hüther, G. (2014). *Was wir sind und was wir sein könnten*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Juul, J. (2012). *4 Werte, die Kinder ein Leben lang tragen*. München: Gräfe und Unzer.
- Köberl, M. (2018). Der Diskurs um den freien Willen unter spezieller Berücksichtigung des Zugangs in der Existenzanalyse. URL: <https://www.koeberl-psychotherapie.at/site/wp-content/uploads/2018/11/Der-Diskurs-um-den-freien-Willen-unter-spezieller-Ber%C3%BCcksichtigung-des-Zugangs-in-der-Existenzanalyse.pdf> [Zugriff am 30.12.2020].
- Längle, A. (Hg.) (2003). *Emotion und Existenz*. Wien: Facultas.
- Lindgren, A. (1997). *Kinderhaus*. URL: <https://www.kinderhaus-astrid-lindgren.de/html/astrid-lindgren.html> [Zugriff am 30.12.2020].
- Lukas, E. (2006). *Lehrbuch der Logotherapie*. München: Profil.
- Montada, L. (2002). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In: Oerter, R., Montada, L. (Hrsg) *Entwicklungspsychologie*, 5. Aufl. Beltz, Psychologie Verlagsunion, München Weinheim, S 1–83.
- Ostermayer, E. (2018). *Pädagogische Ansätze für die Kita*. Berlin: Cornelsen.
- Pikler, E. & Tardos, A. (2018). *Lasst mir Zeit zu wachsen*. München: Pflaum Verlag.
- Preissing, C. (2014). *Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege*. Weimar Berlin: Verlag das Netz.
- Satir, V. (1990). *Kommunikation. Selbstwert. Kongruenz: Konzepte und Perspektiven familientherapeutischer Praxis*. Paderborn: Junfermann.
- Schäfer, G.E. (2005). *Bildung*. URL: <https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/Schaefer/WahrnehmenUndDenken2.pdf> [Zugriff am 30.12.2020].
- Scheler, M. (2016). *Die Stellung des Menschen im Kosmos*. Berlin: Holzinger.
- Singer, W. (2001). *Was kann ein Mensch wann lernen?* URL: <http://www.achim-schad.de/media-pool/86/864596/data/Gehirnforschung.pdf> [Zugriff am 30.12.2020].
- Spitzer, G. (2002). *Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum.
- Strätz, R.; Solbach, R. & Holst-Solbach, F. (2003). *Bildungshäuser für Kinder von drei bis zehn Jahren*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Referat Öffentlichkeitsarbeit.
- Völkel, P. & Viernickel, S. (2017). *Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Waibel, E. M. (2017a). *Erziehung zum Selbstwert*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Waibel, E. M. (2017b). *Erziehung zum Sinn - Sinn der Erziehung Grundlagen einer Existentiellen Pädagogik*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Zürner, J. S. (2018). *Krisen bewältigen Viktor e. Frankls 10 Thesen in der Praxis*. Wien: Braumüller.